



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM LETRAS:
ESTUDOS LINGUÍSTICOS E ESTUDOS LITERÁRIOS**

MISSILENE SILVA BARRETO

**LETRAMENTO E AUTORIA PROFISSIONAIS DOCENTES: MOBILIZAÇÕES DE
SABERES E FAZERES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Belém
2023**

MISSILENE SILVA BARRETO

**LETRAMENTO E AUTORIA PROFISSIONAIS DOCENTES: MOBILIZAÇÕES DE
SABERES E FAZERES EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DECOLONIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas: Modelos e Ações.

Orientadora: Professora Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

Belém
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

- B273I Barreto, Missilene Silva.
Letramento e Autoria Profissionais Docentes :
Mobilizações de Saberes e Fazeres em Contexto de
Formação Continuada Decolonial nos Anos Iniciais do
Ensino Fundamental / Missilene Silva Barreto. — 2023.
332 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Isabel Cristina França dos
Santos Rodrigues
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-
Graduação em Letras, Belém, 2023.
1. Letramento Profissional Docente. 2. Autoria
Profissional Docente. 3. Formação Continuada
Decolonial. I. Título.

CDD 418.007

Belém, 04 de setembro de 2023.

Banca examinadora:

Presidente: Profa. Dra. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues
(PPGL/UFPA)

Examinadora interna: Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi
(PPGL/UFPA)

Examinadora interna: Prof. Dra. Hellen do Socorro de Araújo Silva
(PPGEDUC/UFPA)

Examinador externo: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
(PPGED/UEPA)

Examinador externo: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia
(PPGFOPRED/UFMA – PPGLLIT/UFNT)

Examinador interno (Suplente): Prof. Dr. Carlos Cernadas Carrera
(PPGL/UFPA)

À minha mãe, Maria Célia, ao meu esposo, Saul Rodrigo Barreto, ao meu filho, Marcos Gabriel, à minha irmã, Walcilene Silva, ao meu irmão Walter Jr., aos meus sobrinhos: Elen Patrícia, Cauê, Cauã, Yasmim, Paulo Henrique e Eduardo. Ao meu pai, Walter Dantas e ao meu irmão, Frank Marcos (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todo amor dedicado a mim; pela oportunidade e capacidade concedidas para que eu chegasse à etapa de Defesa deste trabalho.

Ao meu esposo, Saul Rodrigo Barreto, por todo apoio e incentivo em todos os momentos de construção deste trabalho. Sempre muito compreensivo e carinhoso, fazia-me enxergar a luz no fim do túnel quando o ânimo se esmaecia; ao meu filho, Marcos Gabriel, pela compreensão, pelo carinho e pelo incentivo de sempre. Amo vocês!

À minha mãe e à minha irmã, ao meu irmão, aos meus sobrinhos e minhas sobrinhas. Amo vocês!

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Cristina França do Santos Rodrigues, pela confiança e condução deste trabalho. Espero dar-lhe orgulho como primeira orientanda de doutorado do PPGL/UFPA.

Às professoras doutoras e aos professores doutores que conduziram brilhantemente as disciplinas cursadas neste doutorado: Ana Vilacy Galúcio, Isabel Rodrigues, Ivânia Neves, Alcides Fernandes, Carlos Cernadas. Muito obrigada pelo compromisso ético perante a formação docente.

Às professoras doutoras Márcia Andrea de Oliveira e Fátima Pessoa por me acolherem em suas turmas de graduação em Letras, na UFPA, para que eu pudesse realizar meu estágio em docência obrigatório. Gratidão imensa pela condução do estágio e pelos conhecimentos compartilhados.

À amiga mais inteligente do mundo, Gercilene Vale dos Santos, sempre presente nos sonhos, nos perrengues e nas alegrias da vida. Obrigada pela amizade verdadeira e por toda ajuda concedida a este trabalho. Amo-te, amiga!

À amiga Esther Braga. Gratidão pelos cuidados com meu texto na fase da qualificação. Você mora no meu coração.

À amiga, Ana Lúcia Brito, pela força, pelas orações, pela paciência em me escutar nos momentos de angústia e insegurança na escrita deste trabalho.

Ao meu chefe e amigo, professor Francisco Augusto Paes, diretor do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado do Pará. Muito obrigada pelo incentivo e pela compreensão nos momentos em que precisei dividir a atenção entre o trabalho profissional e estudo acadêmico.

A todas/os as/os colegas professoras/es formadoras/es e coordenadoras/es pedagógicas/os do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado do Pará. Aprendo muito todos os dias com vocês. Profissionais de excelência que me enchem de orgulho.

Às professoras colaboradoras desta pesquisa. A vocês todo meu respeito e admiração. Muito obrigada por compartilharem comigo seus saberes e por me permitirem a experiência vivenciada em suas salas de aula.

Às professoras doutoras, Márcia Ohuschi e Hellen Silva, pelas valiosíssimas contribuições a este trabalho, na fase da qualificação, e pela disponibilidade e atenção dispensadas nesta fase de defesa. Gratidão imensa a vocês.

Ao professor doutor José Anchieta, avaliador na qualificação e nesta defesa. Muito obrigada por todos os apontamentos e pela leitura cuidadosa deste texto.

Ao professor doutor Raimundo Nonato, que muito gentilmente aceitou ao convite para participar como avaliador nesta fase de defesa. Muito obrigada por toda atenção dedicada a esta tese.

À coordenação e toda equipe de integrantes do Projeto de Pesquisa *Práticas Socioculturais linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPA) e do Grupo de Estudo e Pesquisa *Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia* (UFPA/CNPq), dos quais sou integrante com grande satisfação.

À Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), por me conceder quatro meses de licença aprimoramento para a finalização da escrita desta tese.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA).

À Universidade Federal do Pará.

“[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”.

(FREIRE, 2017, p. 68).

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|-----|
| Fotografia 1: Apresentação do livro | 253 |
| Fotografia 2: Leitura mediada | 256 |
| Fotografia 3: Localização da Região Amazônica no mapa do Brasil | 259 |
| Fotografia 4: Contato dos alunos com os frutos: açaí e buruti..... | 261 |
| Fotografia 5: Momento de conversa com os alunos | 270 |
| Fotografia 6: Atividade do "texto fatiado" | 272 |
| Fotografia 7: Apresentação do resultado do "texto fatiado" | 274 |
| Fotografia 8: Rotina de estudo..... | 280 |
| Fotografia 9: Momento da leitura deleite | 282 |
| Fotografia 10: Realização da leitura dramatizada..... | 287 |
| Fotografia 11: Atividade de interpretação | 289 |
| Fotografia 12: Leitura individual..... | 292 |
| Fotografia 13: Aluno instrutor..... | 295 |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|---|-----|
| Imagem 1 – Produzindo convites..... | 56 |
| Imagem 2 – Matéria jornalística 1 | 59 |
| Imagem 3 – Matéria jornalística 2..... | 59 |
| Imagem 4 – Matéria jornalística 3..... | 60 |
| Imagem 5 – Encaminhamento do planejamento interprática | 199 |
| Imagem 6 – Formulário de inscrição..... | 226 |
| Imagem 7 – Chat de interação..... | 228 |
| Imagem 8 – Card de divulgação do minicurso..... | 241 |
| Imagem 9 – Socialização do trabalho pedagógico | 243 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Busca de Teses: letramento docente x decolonialidade..... | 28 |
| Quadro 2: Busca de Teses: autoria docente X decolonialidade Erro! Indicador não definido. | |
| Quadro 3: Busca de Teses: Formação continuada docente no viés da linguagem e decolonialidade | 37 |
| Quadro 4: ideias para a superação da colonialidade do saber | 117 |
| Quadro 5: Compreensões sobre leitura | 146 |
| Quadro 6: Ateliês itinerantes do Projeto Práticas Socioculturais..... | 184 |
| Quadro 7: Etapas Metodológicas do Projeto Práticas Socioculturais..... | 187 |
| Quadro 8: Informações das participantes da pesquisa | 191 |
| Quadro 9: Encontros autoformativos (2020 e 2021)..... | 198 |
| Quadro 10: Minicursos implementados no Projeto Práticas Socioculturais..... | 202 |
| Quadro 11: Estudos coletivos para a produção dos minicursos..... | 205 |
| Quadro 12: Cronograma de observação da professora participante Lavínia | 207 |
| Quadro 13: Cronograma de observação das professoras participantes Luciene e Sofia | 207 |
| Quadro 14: Diálogos diagnósticos: primeiros questionamentos..... | 213 |
| Quadro 15: Síntese das revelações diagnósticas | 223 |
| Quadro 16: Módulo 1..... | 234 |
| Quadro 17: ações metodológicas para expansão do letramento e autoria profissionais docentes..... | 245 |
| Quadro 18: Professora Lavínia: as especificidades do seu saber e do seu fazer em uma aula implementada junto aos seus alunos do 3º ano do ensino fundamental em Ananindeua/PA | 263 |
| Quadro 19: Professora Sofia: especificidades do seu saber e do seu fazer em uma aula implementada junto aos seus alunos do 4º ano do ensino fundamental em Soure/PA..... | 277 |
| Quadro 20: Questões propostas | 290 |
| Quadro 21: Professora Luciene: especificidades do seu saber e do seu fazer em uma aula implementada junto aos seus alunos do 5º ano do ensino fundamental em Soure/PA..... | 296 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 22: Sistematização das especificidades constitutivas do letramento e da autoria profissionais docente..... | 297 |
| Quadro 23: traços decoloniais presentes no letramento e autoria profissionais docentes..... | 298 |
| Quadro 24: Texto - O açáí e o Buruti | 327 |
| Quadro 25: Texto - A chuva colorida..... | 328 |
| Quadro 26: O texto - A festa no céu..... | 330 |
| Quadro 27: Texto - Dia da Escola | 331 |

RESUMO

Esta Pesquisa, qualitativo-interpretativa, de tipo etnográfico e colaborativo, partiu da seguinte questão-problema: em que medida o Projeto *Práticas Socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPA), doravante *Práticas Socioculturais*, contribui para o letramento e a autoria profissionais docentes e a implementação de práticas decolônias em sala de aula? Para respondermos ao questionamento, acompanhamos três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de setembro de 2020 a abril de 2022, em formação continuada, no Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais* (IEMCI/UFPA), bem como em seus contextos de atuação profissional. Objetivamos, de modo geral, refletir sobre a mobilização de saberes e fazeres docentes em formação continuada numa abordagem decolonial, a partir do Projeto de Pesquisa *Práticas Socioculturais*, (IEMCI/UFPA) e em contexto de atuação profissional. De modo específico, visamos: a) identificar os referenciais teórico-metodológicos de professoras atuantes nos anos iniciais quanto às ações de linguagem oralidade, leitura e escrita; b) descrever minicursos implementados no Projeto *Práticas Socioculturais*, como ampliação de formação continuada para o letramento e autoria profissionais e para uma prática decolonial; c) caracterizar as especificidades de letramento e de autoria profissionais docentes e de decolonialidade nas práticas docentes, após evento de formação continuada. A abordagem sociocultural e etnográfica dos Estudos de Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 2005; FREIRE, 2013; 2017), a perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) e os Estudos Decoloniais (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2009; MOTA NETO, 2015) compõem o arcabouço teórico-metodológico desta investigação. Como critérios para a análise, balizamos os conceitos de letramento e autoria profissionais docentes e de decolonialidade, a partir das categorias: responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]), concepções do saber (TARDIF, 2014) e decolonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005). Os resultados indicam que o letramento e a autoria profissionais docentes das professoras investigadas repercutem em: responsabilidade ética, consideração do outro, aula como ato político responsável, assunção da teoria e prática, consciência do inacabamento, atitude responsiva ativa, consciência do agir docente, refração da identidade cultural na aula, intersecção de saberes, avaliação e reformulação, estranhamento do fazer docente, consciência de mudança, reconfiguração da prática, agir docente inconsciente, compromisso ético. No que tange à decolonialidade, as docentes apresentam traços de assunção do saber cultural, promoção de coautoria discente, enfrentamento a imposições, ruptura com o modelo de professor transmissor e de aluno receptáculo, alternativas pedagógicas criativas, ruptura com o saber hegemônico, desmistificação do conhecimento, materialidade do conhecimento, prática pedagógica interdisciplinar, inovação da aula, singularidades dos saberes, consideração do discurso discente, consciência sobre o saber construído a partir de uma perspectiva regional, alteridade, promoção do engajamento discente.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Profissional Docente. Autoria Profissional Docente. Formação Continuada Decolonial.

ABSTRACT

This qualitative-interpretive research, of ethnographic and collaborative type, started with the following problem-question: To what extent does the "Sociocultural Practices, Languages, and Teaching and Learning Processes in Teacher Training" project (IEMCI/UFPA), hereafter referred to as "Sociocultural Practices," contribute to teacher professional literacy and authorship, and the implementation of decolonial practices in the classroom? To answer this question, we followed three teachers from the early years of Elementary Education from September 2020 to April 2022, in continuous training, within the Research Project "Sociocultural Practices" (IEMCI/UFPA), as well as in their professional contexts. Our general aim was to reflect on the mobilization of teachers' knowledge and actions in continuous training using a decolonial approach, based on the "Sociocultural Practices" Research Project (IEMCI/UFPA) and within a professional context. Specifically, we aimed to: a) identify the theoretical-methodological references of teachers working in the early years concerning oral language actions, reading, and writing; b) describe short courses implemented in the "Sociocultural Practices" project, as an extension of continuous training for professional literacy and authorship and for a decolonial practice; c) characterize the specificities of teacher professional literacy, authorship, and decoloniality in teaching practices after continuous training events. The sociocultural and ethnographic approach of Literacy Studies (STREET, 2014; KLEIMAN, 2005; FREIRE, 2013; 2017), the dialogical perspective of language (BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), and Decolonial Studies (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2009; MOTA NETO, 2015) make up the theoretical-methodological framework of this investigation. As criteria for analysis, we guided the concepts of teacher professional literacy and authorship, and decoloniality, from the categories: ethical responsibility (BAKHTIN, 2011[1979]), conceptions of knowledge (TARDIF, 2014), and decoloniality of power, knowledge, and being (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005). The results indicate that the professional literacy and authorship of the investigated teachers resonate in: ethical responsibility, consideration of others, class as a responsible political act, assumption of theory and practice, awareness of incompleteness, active responsive attitude, consciousness of teaching action, refraction of cultural identity in class, intersection of knowledge, evaluation and reformulation, estrangement of teaching action, awareness of change, reconfiguration of practice, unconscious teaching action, ethical commitment. Regarding decoloniality, teachers show traits of assuming cultural knowledge, promoting student co-authorship, confronting impositions, breaking away from the teacher-transmitter and student-receiver model, creative pedagogical alternatives, breaking away from hegemonic knowledge, demystifying knowledge, materiality of knowledge, interdisciplinary pedagogical practice, class innovation, uniqueness of knowledge, consideration of student discourse, awareness of knowledge built from a regional perspective, otherness, and promoting student engagement.

KEYWORDS: Teacher Professional Literacy. Teacher Professional Authorship. Decolonial Continuous Training.

RESUMEN

Esta investigación, cualitativa-interpretativa, de tipo etnográfico y colaborativo, se originó a partir de la siguiente pregunta-problema: ¿En qué medida el Proyecto Prácticas Socioculturales, lenguajes y procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente (IEMCI/UFPA), en adelante Prácticas Socioculturales, contribuye al alfabetismo y a la autoría profesionales docentes y la implementación de prácticas decoloniales en el aula? Para responder a esta pregunta, seguimos a tres profesoras de los primeros años de la Educación Primaria, desde septiembre de 2020 hasta abril de 2022, en formación continua, en el Proyecto de Investigación Prácticas Socioculturales (IEMCI/UFPA), así como en sus contextos profesionales. En general, buscamos reflexionar sobre la movilización de conocimientos y acciones docentes en formación continua con un enfoque decolonial, a partir del Proyecto de Investigación Prácticas Socioculturales (IEMCI/UFPA) y en el contexto profesional. Específicamente, nos propusimos: a) identificar los referentes teórico-metodológicos de las profesoras activas en los primeros años en relación con las acciones del lenguaje oral, lectura y escritura; b) describir los minicursos implementados en el Proyecto Prácticas Socioculturales, como una ampliación de la formación continua para el alfabetismo y la autoría profesionales y para una práctica decolonial; c) caracterizar las especificidades del alfabetismo y de la autoría profesionales docentes y de la decolonialidad en las prácticas docentes después de un evento de formación continua. El enfoque sociocultural y etnográfico de los Estudios de Alfabetización (STREET, 2014; KLEIMAN, 2005; FREIRE, 2013; 2017), la perspectiva dialógica del lenguaje (BAJTÍN, 2011 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) y los Estudios Decoloniales (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; WALSH, 2009; MOTA NETO, 2015) componen el marco teórico-metodológico de esta investigación. Como criterios para el análisis, establecimos los conceptos de alfabetismo y autoría profesionales docentes y de decolonialidad, a partir de las categorías: responsabilidad ética (BAJTÍN, 2011[1979]), concepciones del conocimiento (TARDIF, 2014) y decolonialidad del poder, del conocimiento y del ser (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005). Los resultados indican que el alfabetismo y la autoría profesionales docentes de las profesoras investigadas se reflejan en: responsabilidad ética, consideración del otro, clase como acto político responsable, asunción de la teoría y práctica, conciencia del inacabamiento, actitud receptiva activa, conciencia del actuar docente, refracción de la identidad cultural en clase, intersección de conocimientos, evaluación y reformulación, extrañamiento del hacer docente, conciencia del cambio, reconfiguración de la práctica, actuar docente inconsciente, compromiso ético. En relación con la decolonialidad, las docentes muestran rasgos de asunción del conocimiento cultural, promoción de coautoría estudiantil, enfrentamiento a imposiciones, ruptura con el modelo de profesor transmisor y estudiante receptor, alternativas pedagógicas creativas, ruptura con el conocimiento hegemónico, desmitificación del conocimiento, materialidad del conocimiento, práctica pedagógica interdisciplinaria, innovación de clase, singularidades de los conocimientos, consideración del discurso estudiantil, conciencia sobre el conocimiento construido desde una perspectiva regional, alteridad, promoción del compromiso estudiantil.

PALABRAS CLAVE: Alfabetismo Profesional Docente. Autoría Profesional Docente. Formación Continua Decolonial.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 17 |
| 2 LETRAMENTO(S): UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL NECESSÁRIA | 43 |
| 2.1 EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO..... | 52 |
| 2.2 LETRAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE FISSURAS E DESLOCAMENTOS..... | 58 |
| 2.3 A CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO DOCENTE NA PRÓPRIA ATUAÇÃO PROFISSIONAL | 77 |
| 3 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM | 84 |
| 3.1 O PRINCÍPIOS DIÁLOGICOS DA LINGUAGEM..... | 84 |
| 4 A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA PROFISSIONAL DOCENTE..... | 93 |
| 4.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE AUTORIA: RESPONSABILIDADE ÉTICA DO PROFESSOR-AUTOR | 94 |
| 4.2 SABERES E FAZERES DOCENTES NA CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR | 98 |
| 5 PEDAGOGIA DECOLONIAL E LINGUAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS | 103 |
| 5.1 A PEDAGOGIA DECOLONIAL: COMPREENSÕES NECESSÁRIAS | 103 |
| 5.2 A COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE | 112 |
| 5.3 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES | 122 |
| 6 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS | 131 |
| 6.1 OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL..... | 132 |
| 6.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO VIÉS DOS GÊNEROS DO DISCURSO... .. | 139 |
| 6.2.1 Objetivos de leitura..... | 142 |
| 6.2.2 As concepções de leitura..... | 145 |
| 6.2.3 As concepções de escrita..... | 162 |
| 6.3 O PAPEL DA ORALIDADE ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL..... | 168 |
| 7 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO | 178 |
| 7.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DA PESQUISA | 178 |
| 7.2 O PROJETO PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS, LINGUAGENS E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE E ÀS PARTICIPANTES COLABORADORAS..... | 182 |
| 7.2.1 O Projeto de Pesquisa Práticas Socioculturais, Linguagens e Processos de Ensino-Aprendizagem na Formação Docente | 182 |
| 7.2.2 As participantes colaboradoras – breve contextualização da importância do Práticas Socioculturais para a formação continuada das participantes | 190 |
| 7.3 OS ESTÁGIOS DA PESQUISA E A COLETA DOS DADOS | 195 |
| 7.4 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE | 209 |

| | |
|---|------------|
| 8 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS | 212 |
| 8.1 ANÁLISE: REVELAÇÕES DIAGNÓSTICAS | 212 |
| 8.2 IMPLEMENTAÇÃO DE MINICURSOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO E AUTORIA PROFISSIONAIS DOCENTES | 224 |
| 8.2.1 Contextualização da implementação dos minicursos | 224 |
| 8.2.2 As contribuições do minicurso para o letramento profissional dos cursistas | 226 |
| 8.2.3 Contribuições para o letramento e autoria profissionais das professoras em papel de coordenação | 232 |
| 8.3 O LETRAMENTO E A AUTORIA PROFISSIONAIS DOCENTES: REVELAÇÕES DO SABER- FAZER DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS | 246 |
| 8.3.1 O saber-fazer na prática da professora Lavínia | 247 |
| 8.3.2 O saber-fazer na prática da professora Sofia | 264 |
| 8.3.3 O saber-fazer na prática da professora Luciene | 278 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 300 |
| REFERÊNCIAS | 309 |
| APÊNDICE A – PPT DE UM MINICURSO | 322 |
| APÊNDICE B – REFERÊNCIAS DOS MINICURSOS | 325 |
| ANEXO A – TEXTO: O AÇAÍ E O BURUTI | 327 |
| ANEXO B – TEXTO: A CHUVA COLORIDA | 328 |
| ANEXO C – TEXTO: A FESTA NO CÉU | 330 |
| ANEXO D – TEXTO: DIA DA ESCOLA | 331 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Minha trajetória acadêmica, na Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* de Soure, foi iniciada no mês de maio de 2002, no curso de *Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa*. O despertar para o universo da docência, definitivamente, consolidou-se nesta oportunidade de formação acadêmica e profissional. Na ocasião de cursar o componente curricular *Prática de ensino da Língua Portuguesa*, ministrado pelo professor Waldemar Cardoso JR., tive a oportunidade de exercitar a docência oficialmente pela primeira vez, por meio do estágio obrigatório, em uma turma de 5ª série¹ do Ensino Fundamental. A experiência que durou cerca de 5 dias letivos, foi suficiente para confirmar a aspiração pela profissão que exerço por opção, com muito orgulho e compromisso.

Ainda na graduação, ao cursar o componente *Linguística Aplicada*, ministrado pela professora Simone Negrão, elaborei o meu primeiro projeto pedagógico de ensino. Na época, era funcionária pública municipal, na função de auxiliar de biblioteca, em uma escola pública do município de Soure. Devido ao contexto de atuação profissional, percebi a necessidade de produzir algo que pudesse contribuir para a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, em atendimento à avaliação do componente curricular supracitado e ao anseio de ajudar os estudantes, implementei o projeto pedagógico denominado *Biblioteca em ação*, o qual visava à promoção e ao incentivo da leitura. Os resultados positivos do projeto, na época, levaram-no a ser inserido no Projeto Político Pedagógico da escola.

Como a esfera escolar estava muito presente na minha realidade, tudo que produzia na graduação, de algum modo, era direcionado para esse contexto. Por esse motivo, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela professora Simone Negrão, teve como tema *A leitura a partir da literatura infantil*. Na ocasião, investiguei como ocorriam as intervenções docentes e se as escolas ofereciam condições estruturais, assim como recursos pedagógicos para o trabalho que promovesse a prática leitora literária, às crianças, estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Nomenclatura utilizada da época; atualmente corresponde ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Motivada pela pesquisa realizada na graduação, lancei-me, no período de 2007 a 2008, ao Curso de Especialização em *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, realizado na UFPA – *Campus* de Belém. Nessa época, foram muitas as travessias pela baía do Marajó. De Soure a Belém, de Belém a Soure, fui construindo os degraus do meu saber-fazer docente.

O aprendizado decorrente desse curso, possibilitou-me, novamente, refletir sobre questões relacionadas ao ensino da língua materna. Assim, em contato com os componentes *Análise do Discurso*, *Estudo do texto* e, principalmente, *Metodologia do Ensino-Aprendizagem*, pude aprimorar e expandir meus conhecimentos acerca da ação de linguagem leitura, prática essa tão essencial para o desenvolvimento crítico, social, político e ideológico do ser.

Compreendi que ler é bem mais que decodificar ou que identificar o explícito, embora seja possível ainda, observarmos práticas pedagógicas difundidas a partir de tais vertentes. Contudo, meu foco passou a ser um trabalho pedagógico de leitura que promovesse não só a formação, mas o desenvolvimento do aluno-leitor competente, ou seja, do sujeito que compreende o que lê, que busca informações implícitas ao extrapolar os limites textuais, que se posiciona criticamente frente às informações do texto, que oferece ao texto sempre uma contrapalavra e que constrói, a partir dos discursos alheios, seus próprios discursos (BAKHTIN, 2011 [1979]).

No ano de 2008, em culminância com a conclusão do curso de especialização, submeti-me ao concurso público da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), cuja finalidade foi o preenchimento de vagas para docentes de Língua Portuguesa. Com a aprovação, em 2009 pude dar início a minha atuação como professora do Ensino Fundamental (EF) – anos finais - e do Ensino Médio (EM). Para minha satisfação, fui lotada na minha escola do coração, em Soure/PA, na qual contribuíra significativamente com os alunos, a partir do projeto *Biblioteca em Ação*.

De 2009 a 2014, fiquei distante do contexto acadêmico. Estágio probatório, carga horária extensa, turmas diversificadas, número significativo de alunos, diversidade de componentes curriculares ministrados (Língua Portuguesa, Arte e Literatura). O contexto de sala de aula bem mais complexo do que imaginava, fez com que substituísse as propostas interventivas previstas em minhas produções acadêmicas por um ensino arraigado a uma visão tradicional, centrado na

gramática normativa, reprodutora/transmissora, no qual a leitura, por exemplo, não se apresentava como uma ação de linguagem dialógica, interativa.

Não satisfeita com os rumos de minha prática docente, busquei mais uma vez aperfeiçoamento acadêmico e profissional, o que me levou ao certame do *Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)*, na UFPA, em Belém, no final de 2014. De Soure a Belém, de Belém a Soure, por dois anos, estudei, pesquisei, refleti, produzi, publiquei, implementei os conhecimentos provenientes do mestrado em minha sala de aula. O curso de mestrado foi substancial para a minha prática docente, pois seus objetivos foram ao encontro dos meus anseios e projetos: a proficiência de leitura e de escrita relacionada à qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental e a indicação dos meios para se trabalhar diferentes gêneros discursivos nas práticas de escrita, de leitura e de produção textual em suportes digitais e não digitais.

Além da formação construída no contexto do mestrado, também tive a oportunidade de participar pela primeira vez de um Projeto de Pesquisa, esse denominado *Práticas de linguagem e formação docente*, vinculado a UFPA, *Campus* de Castanhal, coordenado pela professora doutora Márcia Cristina Greco Ohuschi. Essa oportunidade, proporcionou-me, também, o aprofundamento de uma abordagem de língua/linguagem ainda distante do meu saber docente efetivo, qual seja: a abordagem dialógica da língua(gem), proposta pelo Círculo de Bakhtin. Foi por meio das experiências de estudo, de pesquisa e de diálogo nas aulas do mestrado e nos estudos no interior do Projeto que construir e consolidei os conhecimentos acerca de conceitos como responsividade, diálogo, dialogismo, interação discursiva, enunciação, gêneros do discurso, entre outros. Destaco que dessa série de conhecimentos, surgiu o interesse por tratar sobre a responsividade discente nas práticas de leitura em minha dissertação de mestrado (BARRETO, 2016), a qual fora orientada pela professora Márcia Ohuschi.

No ensejo de apresentar os resultados da investigação realizada no mestrado, no *lócus* da pesquisa, em Soure/PA, do qual compunha o quadro docente, vivenciei entusiasmos e anseios do corpo docente, especificamente o de Língua Portuguesa, frente aos avanços demonstrados na aprendizagem dos discentes, sujeitos da pesquisa. Ao final da apresentação, professoras e professores me abordaram a fim de saber como poderiam ter acesso ao trabalho apresentado, pois, segundo eles, gostariam de implementá-lo em suas aulas.

Nesse instante, percebi o quanto, muitas vezes, nós professores, nos sentimos sem um norte de como conduzir o processo educativo de forma mais significativa e mais efetiva no que diz respeito à aprendizagem de nossos alunos.

A partir disso, minha intenção de trabalho como pesquisadora, aflorou para a questão da formação continuada de professores da Educação Básica. Esse desejo culminou com minha aprovação em processo seletivo interno, promovido pela SEDUC/PA, para compor o quadro de professores-formadores, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP/SEDUC-PA), em 2017, no qual atuo até os dias de hoje.

Além disso, passei a integrar os Projetos de pesquisas *Alfabetização, Letramentos e Docência na Amazônia* (2019), *Práticas socioculturais* (2020)², ambos coordenados pelas professoras doutoras Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues e Elizabeth Gomes Souza, vinculados ao Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI/UFGA). Ademais, passei a participar como pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa *Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia* (UFGA/CNPq), coordenado pela professora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

Na oportunidade de atuar no papel de professora formadora de professores da Educação Básica, tenho percorrido o Estado do Pará e, em todos os municípios pelos quais já passei, percebo quase sempre as mesmas angústias: Como trabalhar a leitura de forma mais significativa? Como promover o desenvolvimento da escrita? Como trabalhar na perspectiva dos gêneros do discurso? Como agregar a oralidade às práticas de leitura e escrita? Essas e muitas outras inquietações me acompanham ao longo da minha trajetória – acadêmica e profissional – e foi a partir delas que nasceu o anseio por realizar esta Pesquisa.

Porém, para tecer esse trabalho, necessito unir a minha voz às vozes com as quais tenho dialogado nesse percurso: dos professores e professoras que acompanho nas formações ofertadas pelo CEFOP/SEDUC; dos colegas acadêmicos, participantes dos projetos de Pesquisa e do Grupo de estudos e Pesquisa; da minha professora orientadora; das professoras colaboradoras desta

² Em alguns tópicos desta tese, optamos por utilizar o nome do Projeto de Pesquisa Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente (IEMCI/UFGA) de forma sintetizada, ficando do seguinte modo: “Projeto Práticas Socioculturais”.

pesquisa e dos teóricos. Esse entrelaçamento de vozes foi fundamental para a tecitura do meu dizer. É por essa razão que assumo a partir desta instância, a primeira pessoa do plural.

A constante busca por aulas ou propostas didáticas prontas, muitas vezes utilizadas por professoras e professores de maneira até mesmo inflexível, torna-se preocupante. A questão é, em nossa visão, que tal atitude pode desfavorecer o processo de ensino e aprendizagem, já que nem sempre correspondem às reais necessidades de aprendizagem dos educandos. Entendemos que discussões nessa direção precisam acontecer com mais frequência, seja no âmbito acadêmico, seja no profissional. É preciso compreendermos e assumirmos o processo educativo como um movimento de mão dupla: ensino de um lado, aprendizagem do outro. Dessa maneira, já não cabe mais atuarmos como mero transmissores de conteúdo ou replicadores de modelos de aulas.

Podemos, certamente, tomar como base trabalhos didáticos já prontos, ou projetos pedagógicos, ou ainda, as propostas do livro didático (LD), recurso esse tão utilizado nas aulas. No entanto, há de se prever e investir em adaptações, ajustes pedagógicos realizados pelos próprios docentes, de modo a contemplar as necessidades educativas do alunado. Dessa forma, poderão a professora, o professor, atuarem, também, como sujeitas/os autoras/es de suas próprias aulas. Conforme Ritter (2005), os docentes precisam ser autores de suas aulas, porque assim, eles também assumirão um papel responsivamente ativo dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, é fundamental que percebamos

[...] a necessidade de o professor se ver como um ser inacabado, incompleto, que necessita de uma “*realimentação*”, já que a sua formação continua ao longo de sua vida profissional. Nessas condições, é fundamental que a produção científica assuma a posição de co-autora das transformações pedagógicas, permitindo ao professor momentos de revisitação, de estranhamento, de reflexão em relação a sua prática (RITTER, 2005, p. 135).

Nessa lógica, é coerente, portanto, que a formação de professores – seja inicial ou continuada – enquanto sujeitos que ensinam as práticas de linguagem – oralidade, leitura e escrita – perpassa por vivências e ressignificações para si mesmo e a posteriori para o outro. No entanto, para que isso ocorra,

compreendemos que as oportunidades de formação docente também caminhem nessa direção.

No âmbito da formação continuada, em nosso contexto profissional, temos observado quais concepções de ensino da Língua Portuguesa (LP) ancoram a atuação de professoras e professores que participam das formações do CEFOR; o que entendem sobre o papel docente, como compreendem o ensino e aprendizagem da leitura, da escrita ou da oralidade. Nossas percepções tornam-se preocupantes à medida em que notamos, muitas vezes, um esvaziamento teórico sólido por trás das práticas pedagógicas ou práticas balizadas de maneira intuitiva, sem a devida reflexão-ação-reflexão.

Nessas oportunidades formativas, ao dialogarmos sobre a leitura em sala de aula, por exemplo, constatamos muito fortemente, fazeres docentes que envolvem: práticas de leitura em voz alta para treinar a fluência; leitura silenciosa para reconhecer o texto lido para depois exercitar a leitura em voz alta; leitura silenciosa para responder perguntas de nível literal; leitura de texto para responder a questões de gramática. Percebemos, com isso, que a leitura ainda não é tomada como prática social e dialógica de interação, a qual prevê o desenvolvimento de habilidades para além do decodificar ou treinar fluência.

Concordamos que essas habilidades fazem parte do processo, mas não são as únicas. É preciso conhecê-las todas, compreender que cada uma exigirá movimentos distintos na direção da formação de sujeitos leitores competentes. Para além de pensarmos sobre as habilidades leitoras, centradas no código, é preciso também considerarmos a leitura fruição.

A fruição em leitura vai além do gosto. Entendemos que ela é importante para atuarmos como impactadores e incentivadores da leitura em sala de aula na medida em que a fruição supõe uma vivência de leitura. Implica, ainda, reconhecer a leitura como valor, como meio de reflexão do homem consigo, com o outro e com o mundo, num diálogo de expansão de autoconhecimento, de crítica e de desconstrução de verdades.

No que tange à prática pedagógica sobre a escrita, ainda constatamos um fazer docente norteador pela compreensão de que a língua é somente um sistema de normas ou um conjunto de regras impostas pela gramática normativa da língua que os discentes devem a todo custo dominar. Leite (2012) mostra-nos os prejuízos de uma prática arraigada a essa visão estreita da linguagem. Nesses moldes,

subvertemos a criatividade, o ato de invenção e de liberdade. Nos dizeres da autora, “os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes (...)” (LEITE, 2012, p. 24, *destaque da autora*).

Quanto às práticas pedagógicas relativas à oralidade, temos um longo caminho a percorrer. Isso porque, muito frequentemente, constatamos que essa ação de linguagem ainda não tem o devido lugar no processo de ensino e aprendizagem. Costumamos não assumir a produção de textos orais em sala de aula como ponto de partida do processo porque há uma forte tendência em tomar como centro da produção de textos, em sala de aula, a modalidade escrita da língua.

Compreendemos que a habilidade de produção de textos na modalidade oral é desenvolvida a partir do uso efetivo do discurso e diante disso, a escola desempenha um papel fundamental. Isso não quer dizer que no ambiente escolar devemos ensinar os estudantes a falar, pois o ensino da oralidade não está relacionado ao ensino da fala, mas, ao uso da modalidade oral da língua por meio de gêneros discursivos nas mais distintas situações de interação discursiva.

Foram essas experiências no contexto de formação continuada docente, como formadora, que nos aproximaram de um público que até então tínhamos pouco ou nenhum contato: professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Isso nos proporcionou outra visão diante do ensino e aprendizagem da língua materna, permitindo-nos perceber que as dificuldades desses profissionais esbarram, também, na condição de não terem, muitas vezes, uma formação acadêmico-profissional que dê conta das complexidades inerentes à oralidade, à leitura e à escrita.

Tais percepções nos instigaram a buscar maiores compreensões acerca da formação e atuação de professoras e professores dos anos iniciais (EF), frente ao processo educativo das práticas de linguagem. Isso porque, tais profissionais, geralmente, são formadas/os inicialmente em Pedagogia, pois conforme as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, o curso é destinado a “[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p. 11).

Desse modo, com o objetivo de aprofundar tais compreensões, participamos como pesquisadora em Grupo de Estudo e Pesquisa, assim como em Projetos de Pesquisa que se debruçam sobre a temática da formação continuada docente, dos

quais destacamos os principais: Grupo de Estudo e Pesquisa *Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia* (UFPA/CNPq), Projeto de Pesquisa *Alfabetização, letramento e docência na Amazônia* (IEMCI/UFPA 2019), Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPA-2020/2022) e Projeto de Pesquisa *Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autorias* (IEMCI/UFPA – 2023), todos sob a condução da professora doutora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

Além disso, ingressamos no Curso de Doutorado Acadêmico em Letras (PPGL/UFPA), no ano de 2020, na linha de pesquisa Ensino-aprendizagem de línguas e culturas: modelos e ações. O intuito foi o de ampliarmos os conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem. Almejávamos, também, investir na pesquisa sobre o letramento profissional docente porque entendemos esse movimento como oportunidade de ampliação da formação e, conseqüentemente, atuação docente frente as demandas atuais do processo educativo.

Assim, conscientes de que a oralidade, a leitura e a escrita são práticas discursivas, sociais e dialógicas, presentes no contexto educativo dos anos iniciais, e a professora ou o professor, sujeitos que conduzem o processo de ensino e aprendizagem dessas ações, abordamos como tema desta pesquisa: *a mobilização de saberes e fazeres docentes em contexto de formação continuada numa abordagem decolonial e em contexto de atuação profissional*. Diante do exposto, temos como problema: *em que medida o Projeto Práticas Socioculturais contribui para o letramento e a autoria profissionais docentes e a implementação de práticas decolônias em sala de aula?*

Nesse contexto, levantamos as seguintes hipóteses: a) a formação continuada, em âmbito acadêmico, promove potencialmente a ampliação do saber-fazer docente; b) o letramento e a autoria profissionais docentes são constituídos, de forma mais ampla, quando a (o) docente se engaja em formação continuada de caráter decolonial.

Para tanto, traçamos como objetivo geral: *refletir sobre a mobilização de saberes e fazeres docentes em contexto de formação continuada numa abordagem*

decolonial, a partir do Projeto de Pesquisa Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente (IEMCI/UFPA)³ e em contexto de atuação profissional. Como objetivos específicos, pretendemos: a) identificar os referenciais teórico-metodológicos de professoras atuantes nos anos iniciais (EF) quanto às ações de linguagem: oralidade, leitura e escrita; b) descrever minicursos implementados no Projeto Práticas Socioculturais (IEMCI/UFPA), como ampliação de formação continuada para o letramento e autoria profissionais e para uma prática decolonial; e c) caracterizar as especificidades de letramento e de autoria profissionais docentes e de decolonialidade nas práticas docentes, após evento de formação continuada.

A partir dos objetivos delineados e das hipóteses levantadas, defendemos a tese de que *o letramento profissional docente é um processo em constante desenvolvimento, constituído ao passo em que se constitui a autoria profissional docente e se fortalecem em eventos de formação continuada decoloniais.*

O delineamento dos objetivos se deu em função da constatação, em contexto profissional e acadêmico, como mencionamos, de que muitas vezes, o ensino da tríade: oralidade, leitura e escrita ainda é um impasse na escola, isto é, o grande desafio de professoras/es e de alunas/os. Não raro, recebemos estudantes nos anos finais (EF) e até mesmo no Ensino Médio com as habilidades básicas de leitura e/ou produção de textos ainda não desenvolvidas de forma satisfatória.

Em um trabalho recente, intitulado *Dificuldades de Aprendizagem em Leitura no Ensino Fundamental* (OHUSCHI; BARRETO, 2020) deparamo-nos com alunos no 9º ano não alfabetizados/letrados em sua plenitude. Esses resultados demonstraram, de certo modo, as fragilidades do ensino e da aprendizagem das

³ O projeto foi criado em 2015, desenvolvido em 2016 até 2017. Formação inicial e continuada sob o viés da linguagem era o foco; as ações de formação eram direcionadas aos licenciandos do IEMCI, pós-graduandos (PROFLETRAS e PPGDOC), formadores, docentes e alunos da educação básica (anos iniciais e EJA); as escolas atendidas eram poucas e todas em Belém. Em junho de 2018, foi renovado e ampliado para o projeto de pesquisa “Alfabetização, letramentos e docência na Amazônia”, vigente até 2019. Ainda em 2018, o projeto foi submetido à I Convocatória Internacional na América Latina e Caribe do PREDALC e foi contemplado como uma das 33 experiências Inovadoras na Formação docente (Núcleo de Práticas e Linguagens Docentes do IEMCI é destaque internacional com projeto de leitura, alfabetização e docência (ufpa.br)). Em 2019 ampliou-se a docentes e discentes de comunidades ribeirinho-quilombolas, a parcerias com o Programa Conexões de Saberes, Rede de Bibliotecas comunitárias Amazônia Literária, Licenciatura Integrada, Letras-IFPA e PPGCIMES (RODRIGUES, 2020).

práticas leitoras que por sua vez, apontam direta ou indiretamente para a formação e/ou atuação docente.

Acreditamos que ações formativas mais próximas do contexto real de atuação das/os professoras/es e das/os estudantes, pautadas em práticas socioculturais, decoloniais, especialmente de leitura e de produção de textos, orais ou escritos, apoiadas em teorias específicas da área de Linguagem, precisam ser elaboradas, ampliadas e aprimoradas. É preciso difundir essa tríade como prática sociodiscursiva, dialógica, indispensável para a vida de todo indivíduo que deseje atuar de forma consciente e crítica na sociedade. Daí entra a importância da formação continuada na trajetória docente, esteja essa/e profissional atuando em qualquer etapa de ensino da educação básica.

A formação continuada, garantida no Artigo 62 da Lei – 9394/96 – de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), visa à atualização e ao aperfeiçoamento dos professores em relação às transformações tecnológicas, sociais e científicas. Como tal, constitui-se um dos fundamentos para a ressignificação da ação docente à medida que pressupõe estudo, pesquisa e reflexão acerca da própria prática.

Por essa razão, defendemos a importância da formação continuada para a (re) atualização ou (re) significação da práxis docente, de maneira permanente. Entretanto, há de nos perguntarmos se as oportunidades de cursos formativos oferecidos em caráter de estudos contínuos atendem às reais necessidades do processo de ensino e aprendizagem sentidas pelos docentes, haja vista que o “trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores” (NÓVOA, 2009b, p. 24).

Compreendemos que é relevante também refletirmos, no âmbito da formação continuada, sobre a própria constituição docente enquanto leitor/a. Do mesmo modo, há de se considerar o próprio letramento docente no que se refere às práticas de escrita e de oralidade, justamente por entendermos que esse profissional antes de se propor a formar o outro, precisa ele mesmo ser/estar formado.

Em seguimento a essa linha de raciocínio, no bojo da formação continuada com foco na formação do professor reflexivo, Kleiman (2001) sugere uma (auto) formação via letramento, a partir de um processo reflexivo. Nesse viés, a formação docente se constitui não somente com vistas à vida profissional, mas também, pessoal, posto que a autonomia da professora e do professor ocorre a partir da

“transformação e do enriquecimento de suas práticas de leitura e escrita” (KLEIMAN, 2001, p. 248).

Desse modo, torna-se importante refletirmos sobre as próprias experiências leitoras e produtoras de textos das/os professoras/es. Acreditamos que essas experiências podem funcionar como instrumento potencializador da formação e atuação docente, a favorecer às/aos professoras/es plena consciência do seu processo de letramento e da sua atuação como promotoras/es de letramentos.

Assim, discorrer sobre o letramento profissional docente e, conseqüente autoria profissional docente, é o que subjaz este trabalho. Consideramos que o ensino e a aprendizagem, a partir de práticas socioculturais e decoloniais, especialmente as que englobam a oralidade, a leitura e a escrita, vão além de um conhecimento técnico e envolve a própria aptidão docente e seus conhecimentos advindos de suas experiências profissionais e socioculturais.

Com o intuito de demonstrarmos a relevância de nossa investigação na esfera acadêmico-científica, realizamos um levantamento a título de Estado da Arte. Para tanto, buscamos por pesquisas que abordam a temática do letramento e da autoria profissionais docentes, no contexto de formação continuada e à luz da perspectiva dialógica da linguagem e da decolonialidade. Nesse processo, concentramo-nos em trabalhos cientificamente reconhecidos que, de alguma maneira, estabelecem um diálogo com nossa investigação.

Assim, selecionamos as seguintes expressões-chave como descritores de busca: a) letramento docente e decolonialidade; b) autoria docente e decolonialidade; c) formação continuada docente no viés dialógico da linguagem e decolonialidade. Esse levantamento bibliográfico foi realizado por meio dos seguintes buscadores: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁴, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵ (BDTD) e Google Acadêmico⁶ (Scholar).

Para refinar nossa pesquisa, adotamos os seguintes critérios de seleção: o tipo de trabalho final deveria ser tese; o ano de defesa deveria estar entre 2012 e 2022; a grande área de estudo deveria ser Educação, Linguística, Letras e Artes, com foco nos Estudos da Linguagem, Linguística e Linguística Aplicada. Além

⁴ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>. Acesso em dez/2022.

⁵ Disponível em: <https://btdt.ibict.br/vufind/>. Acesso em dez/2022.

⁶ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em dez./2022.

disso, a área de conhecimento deveria abranger Letras, Linguística, Linguística Aplicada e a área de avaliação deveria incluir Letras, Linguística, Estudos da Linguagem, Linguística e Literatura, Linguística Aplicada e Educação.

Na fase inicial da revisão da literatura, conduzimos uma pesquisa extensa em nível de doutorado com a expressão-chave “Letramento docente e decolonialidade”. Essa pesquisa⁷ foi realizada a partir das ferramentas de busca já mencionadas. O procedimento resultou no achado de cinco teses de doutorado que são relevantes para nossa área de estudo. Essas teses abordam vários aspectos da interseção entre o letramento docente a decolonialidade, o que leva a uma contribuição para a compreensão mais ampla e profunda desse campo de estudo.

As cinco teses identificadas estão detalhadamente descritas no Quadro 1, no qual apresentamos o título, o nome do autor, a instituição onde a pesquisa foi realizada e o ano de publicação. As características descritas de cada trabalho proporcionam um resumo conciso da relevância de cada trabalho.

Abaixo do Quadro 1, elencamos os principais dados e informações de cada estudo. Esses dados constituem uma parte fundamental de nossa análise e síntese da literatura existente sobre o letramento docente e a decolonialidade. Os *insights* derivados dessas teses favorecem significativamente nossas compreensões acerca do campo de estudo em questão.

Quadro 1: Busca de Teses: letramento docente x decolonialidade

| Nº | Título | Autoria/Instituição | Ano |
|----|--|---|------|
| 1 | Narrativas de Resistência e a Formação de Memórias Docentes: da inteireza de letramentos e de movimentos em linguagem decolonial da licenciatura em educação do campo da UFRRJ | PAIVA, Fabrícia Vellasquez / Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro - UFRRJ | 2018 |
| 2 | Letramentos queer na formação de professores de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente | FREITAS, Marco Túlio de Urzêda/Universidade Federal de Goiás | 2018 |
| 3 | Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico | BEZERRA, Selma Silva/Universidade Federal de Alagoas Brasil - UFAL | 2019 |
| | Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de | OLIVEIRA, Antônia Zelina Negrão de/Universidade de São Paulo - USP | |

| | | | |
|---|--|---|------|
| 4 | professores munduruku | | 2020 |
| 5 | Quem quer ser professor? Mobilizando saberes e construindo sentidos sobre a carreira docente no Estado de Mato Grosso do Sul | MARQUES, <u>Nelagley</u> /Universidade de São Paulo - USP | 2021 |

Fonte: Autora (2023)

A tese de Paiva (2018), intitulada *Narrativas de Resistência e a Formação de Memórias Docentes: da inteireza de letramentos e de movimentos em linguagem decolonial da licenciatura em educação do campo da UFRRJ*, centra-se na compreensão das memórias formativas dos docentes por meio da linguagem. O objetivo do estudo foi compreender a composição heterogênea de escritos sobre a formação, que evidenciam marcas de identidade, a partir de um grupo de licenciandos da Educação do Campo. O material investigado é constituído por textos discursivos dos Cadernos Reflexivos, produzidos pela primeira turma de estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), entre 2010-2013.

Paiva (2018) baseou sua pesquisa em duas categorias fundamentais: memória e linguagem. A autora também considerou identidade e letramento como conceitos relacionados. Os Cadernos Reflexivos foram analisados através do diálogo com a Teoria Semiolinguística, com foco na perspectiva linguageira das narrativas e na maneira como os sujeitos-históricos de linguagem apresentaram suas autobiografias acadêmicas.

A pesquisa, de caráter qualitativo e participante, revelou marcas de resistência nas relações entre práticas instituintes e instituídas, demonstradas pela composição própria e identitária de letramentos de (re)existência. Os resultados indicaram a representação de textos estéticos e novas possibilidades de letramento acadêmico, reforçando a necessidade de se repensar as práticas de manifestação linguística na educação superior.

Como contribuição principal, a pesquisa propõe uma "Teoria da Inteireza", em que os estudantes universitários possam buscar efetiva autoria de escrita e protagonismo de pensamento, por suas experiências e vivências pregressas. Além disso, Paiva (2018) enfatiza a necessidade de cuidado e validação desses movimentos em Linguagem diaspórica na perspectiva decolonial.

A tese de Freitas (2018), intitulada *Letramentos QUEER na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*, é

um estudo que investiga a relação entre a teoria *queer*, o letramento e a formação docente. O autor buscou explorar como as práticas de letramento *queer* – práticas sociais de uso da língua/gem que visam desestruturar as dicotomias relacionadas ao corpo, identidades e vida social – podem ser aplicadas na formação de professores de línguas.

O objetivo principal de seu estudo foi entender os desdobramentos de uma experiência específica com letramentos *queer* no campo da formação de professores de línguas. Essa experiência foi gerada durante um curso de formação que Freitas (2018) ministrou na Universidade Federal de Goiás em 2013, chamado "Questões de Gênero e Sexualidade no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais". O curso tinha como objetivo problematizar os conceitos de identidade, gênero e sexualidade no mundo contemporâneo e relacioná-los ao ensino de línguas, visando possibilidades de intervenções *queer* em diversos contextos educacionais.

Freitas (2018) também adota uma abordagem que ele denominou de "pesquisa *queer*-decolonial". Isso significa que ele buscou romper com os padrões coloniais de produção de conhecimento, tanto em termos de epistemologia quanto na maneira como as fontes são entendidas e utilizadas. Para responder às suas questões de pesquisa, o autor analisou uma variedade de materiais empíricos, incluindo seu diário de pesquisa, um questionário, textos escritos por participantes do curso, reflexões dos alunos sobre o curso, propostas de intervenção *queer* e trabalhos finais dos participantes.

As reflexões resultantes dessas perguntas sugerem que, apesar das complexidades inerentes à implementação de letramentos *queer* em contextos marcados por concepções herdadas de identidade e conhecimento, a experiência com letramentos *queer* pode proporcionar condições significativas para que professores se engajem na implementação de propostas que buscam desconstruir o caráter eurocêntrico, binário e colonial do letramento escolar oficial. Dessa forma, eles podem criar repertórios e performances novos para o ensino de línguas.

A tese de Bezerra (2019), intitulada *Um estudo autoetnográfico em aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico*, objetiva compreender como o processo de pesquisa incitou reflexões em suas práticas e visões de ensino ao ministrar a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio. O estudo está situado nos estudos da Linguística

Aplicada, compreendendo a língua a partir de uma visão dialógica, inserida em práticas sociais. Bezerra (2019) baseia-se nos pressupostos teóricos do grupo Modernidade/Decolonialidade, critica os parâmetros eurocêntricos das formas de vida da América Latina e defende formas de produção de conhecimento que ultrapassam esses parâmetros.

Nesse estudo, a autora buscou identificar como a sala de aula, de língua inglesa, sofreu as consequências da colonialidade, especialmente no uso de métodos e materiais didáticos de países colonizadores. Ela utiliza o conceito de letramento crítico para entender a linguagem como um exercício de apropriação crítica, uma quebra do círculo interpretativo e ampliação de olhares e uma prática interventiva.

A metodologia utilizada é a autoetnografia. Com isso, buscou valorizar as histórias individuais para a construção/ampliação de teorias e respeitou as identidades culturais dos participantes envolvidos no processo. Tratou-se da narrativa de um processo investigativo que descreve e interpreta as escolhas e os passos feitos durante o Ensino Médio.

A pesquisa de Bezerra (2019) levou a um trabalho crítico e reflexivo com cinco temas escolhidos pelos alunos: noções de amor, problemas enfrentados por mulheres, imigração, preservação ambiental e história da língua inglesa. Como resultado, ela identificou momentos que provocaram reflexões e reconstrução de sua prática docente, como a participação dos alunos nas decisões da sala de aula, o relacionamento com a turma dentro e fora do espaço pedagógico e o desenvolvimento de um trabalho de conscientização e ação social.

Nas observações dos alunos, foram identificados posicionamentos críticos e reflexivos sobre a visibilidade da mulher na sociedade, o preconceito racial e a necessidade de ação consciente no mundo. O estudo também problematizou os discursos que evidenciam os efeitos da colonialidade nas falas dos participantes da turma e nas práticas de sala de aula da autora.

A tese de Oliveira (2020), com o título *Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku*, foi elaborada em parceria com alunos do Curso de *Licenciatura Intercultural Indígena da Turma Munduruku*, no município de Jacareacanga, Pará. A pesquisa aconteceu em um contexto em que o povo munduruku busca exercer o protagonismo em

busca de justiça social, resistindo contra modelos de desenvolvimento predatórios, exploração de recursos e desrespeito às suas terras e direitos.

Nesse cenário, a tese buscou caracterizar a complexidade linguística vivida pelos professores munduruku em formação, onde a convivência entre as línguas munduruku e portuguesa é a regra, não a exceção. O principal objetivo do estudo é narrar e representar os letramentos acadêmicos ideológicos e de reexistência desses professores indígenas em formação inicial. A pesquisa está situada na Linguística Aplicada Indisciplinar, Crítica e Transgressiva, que tem uma abordagem pós-colonial e se realiza no campo aplicado da etnografia.

A metodologia do trabalho baseia-se em narrativas etnográficas de formação, a qual objetiva dar visibilidade às minorias e cria espaço para a convergência entre os conhecimentos não indígenas e os saberes indígenas. Essas narrativas de formação ilustram os mundos específicos dos munduruku, a mostrar suas relações particulares com a escrita e a oralidade e como utilizam as línguas munduruku e portuguesa para resistir e persistir frente à colonialidade do ser e do saber, ainda presentes na atualidade.

O estudo de Oliveira (2020), portanto, oferece uma análise pormenorizada das experiências e desafios enfrentados pelos professores munduruku em formação. Para tanto, mostrou como esses educadores se esforçam para manter e valorizar suas práticas linguísticas e culturais em um contexto de formação docente e de resistência cultural.

A tese de Marques (2021), intitulada *Quem quer ser professor? Mobilizando saberes e construindo sentidos sobre a carreira docente no Estado de Mato Grosso do Sul*, é um estudo colaborativo. Foi realizado com a Secretaria Estadual de Mato Grosso do Sul – SED/MS, professores de ensino superior e médio, técnicos da SED/MS, alunos concluintes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais e o próprio pesquisador.

O principal objetivo do estudo foi investigar a construção de sentidos sobre a carreira docente e entender se os alunos têm ou não interesse em seguir a carreira de professor e as razões por trás dessas escolhas. O foco foi analisar como o neoliberalismo e o Estado podem influenciar essa escolha profissional em um contexto histórico e situacional. O estudo, de natureza quanti-qualitativa, abrangeu 75 municípios de Mato Grosso do Sul, 211 unidades escolares públicas estaduais e

7.894 alunos. As teorizações pós-estruturalistas, decoloniais, dos letramentos e neoliberais contribuíram para as discussões e análises dos dados coletados.

De modo geral, os participantes da pesquisa expressaram grande respeito pela profissão de professor e reconheceram a relevância da profissão na sociedade e na formação holística dos indivíduos. No entanto, uma parcela significativa dos alunos (63,38%) afirmou que nunca pensou em seguir a carreira do magistério.

O estudo ressalta que o fato de a maioria dos participantes da pesquisa afirmar não ter pensado em seguir a carreira docente não implica, necessariamente, que eles não mudem de interesse ao longo de suas trajetórias profissionais. A pesquisa reconhece que novas oportunidades podem surgir e os interesses podem mudar ao longo do tempo.

Dessa forma, a tese de Marques (2021) apresenta uma análise aprofundada sobre as percepções e interesses dos alunos do Ensino Médio em relação à carreira docente. Mais que isso, o estudo revelou como essas percepções e interesses são influenciados por fatores contextuais, como o neoliberalismo e a política do Estado.

No percurso deste levantamento, conduzimos uma segunda busca em nível de doutorado, por meio da expressão-chave “Autoria docente e decolonialidade”. Como antes, as pesquisas foram realizadas a partir das ferramentas de busca já citadas, a saber: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico.

Essa etapa de pesquisa resultou na identificação de quatro teses de doutorado, as quais abordam o tema de nosso interesse de maneira significativa e relevante. Essas teses exploram diversas perspectivas sobre a decolonialidade e a autoria docente, favorecendo à nossa pesquisa, maior compreensão sobre o tema em tela. As quatro teses identificadas estão detalhadamente descritas no Quadro 2.

Quadro 2: Busca de Teses: autoria docente X decolonialidade

| Nº | Título | Autoria/Instituição | Ano |
|-----------|---|--|------------|
| 1 | Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico | JARDIM, Raoni Machado Moraes/ Universidade de Brasília - UNB | 2018 |
| 2 | A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala | FUCHS, Henri Luiz/Universidade La Salle | 2019 |
| 3 | Educação especial, conhecimento e | LIMA, André Luís De Souza/ | 2022 |

| | | | |
|---|--|---|------|
| | capacitismo: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo | Universidade Federal Do Rio Grande do Sul - UFRS | |
| 4 | Conexão Atlântica: branquitude, decolonialidade e educomunicação em discursos de docentes de Joanesburgo, de Maputo e de São Paulo | PRANDINI, Paola Diniz/ Universidade de São Paulo - USP | 2022 |

Fonte: Autora (2023)

A tese de Jardim (2018), cujo título é *Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico*, buscou contribuir para o fortalecimento da interculturalidade na docência e na produção de conhecimento no ensino superior, no contexto latino-americano. Inicialmente, a tese desenvolve uma revisão bibliográfica para refletir criticamente sobre a formação do pensamento moderno ocidental hegemônico, do campo científico. Além disso, suscita reflexão sobre a relação desses aspectos com as questões étnico-raciais atuais na América Latina, com foco no Brasil e na Colômbia. Esse processo procura problematizar a posição “dominador-dominado” que os docentes latino-americanos ocupam na estrutura de produção de conhecimento.

No segundo momento, a análise é aplicada ao campo do Pensamento Decolonial, visando compreender a posição dos seus intelectuais nessa estrutura. Após apresentar ideias importantes do grupo Modernidade/Colonialidade, o autor realiza uma análise do discurso da obra *El Giro Decolonial*, de Juan Camilo Cajigas-Rotundo (2007), com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento deste campo, especialmente ao evidenciar os possíveis intervalos entre o “giro decolonial” e um efetivo giro epistêmico.

Por fim, a pesquisa aborda a educação intercultural como o paradigma para potenciais giros epistêmicos, a partir de uma revisão bibliográfica de experiências relevantes. O Projeto *Encontro de Saberes* é utilizado como estudo de caso, destacando sua realização na Universidade de Brasília, em 2017, e na Pontifícia Universidad Javeriana, em 2012. Na última instituição, a pesquisa foi conduzida por meio de levantamento bibliográfico e entrevistas à distância.

Desse modo, a tese de Jardim (2018) questionou a hegemonia do pensamento moderno ocidental na produção de conhecimento. A partir disso, buscou apontar maneiras de se promover a interculturalidade e o Pensamento Decolonial no contexto da educação superior latino-americana.

Na tese de Fuchs (2019), intitulada *A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala*, objetivou-se investigar experiências institucionais de currículos de Pedagogia, em Instituições de Ensino Superior, sob a perspectiva decolonial, no contexto da América Latina, também chamada de *Abya Yala*, por povos originários da região.

A pesquisa visou fornecer subsídios e referenciais para a construção de currículos decoloniais para a formação de pedagogos. A metodologia adotada não antecede a experiência, mas ocorre simultaneamente, ou seja, o processo metodológico se desenvolve durante a experiência em si. Essa pesquisa está ligada à linha “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade La Salle.

A tese analisou experiências institucionais de currículos da Universidade Ixil, da Guatemala; da Universidade de Antioquia, da Colômbia; no contexto brasileiro, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano; por fim, do Campus Bento Gonçalves do IFRS. A coleta de dados foi realizada a partir de informações adquiridas em *websites* e bibliografias, bem como a partir da experiência do autor no Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia do IFRS.

A base metodológica da pesquisa é participativa e bibliográfica, com uma abordagem qualitativa para a análise dos dados. O estudo teve o apoio teórico de diversos autores, como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Denise Vaillant, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Walter Mignolo, entre outros.

A tese concluiu que um currículo de formação decolonial deve se fundamentar em princípios epistemológicos alternativos, produzidos por meio de pesquisa participante enraizada na Mãe-Terra. Esse currículo é caracterizado por uma dinâmica flexível e intercultural, que busca a emancipação dos indivíduos a partir da inter(trans)disciplinaridade. Isso é possível com base na docência mediadora e compartilhada com a comunidade, por intermédio de metodologias dialógicas e horizontais.

A tese de Lima (2022) tem como título *Educação especial, conhecimento e capacitismo: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo*. Discute sobre a persistência da exclusão escolar, a injustiça social e o reconhecimento prejudicial das pessoas com deficiência no Brasil contemporâneo. Este é um estudo teórico

que tem como objetivo principal investigar as formas de conhecimento na educação especial.

O autor argumenta que a desconsideração de questões epistemológicas importantes, ligadas às formas de conhecimento, tem impactos negativos. Isso acontece tanto na amplitude do conhecimento sobre o histórico, o social, o político e o subjetivo, quanto nos efeitos éticos relativos à maneira como nos relacionamos com aqueles sobre os quais os discursos sobre deficiência e as possibilidades de escolarização são proferidos.

A tese é composta por quatro ensaios filosóficos: o primeiro aborda a preeminência do discurso médico na educação especial como fonte de mal-estar docente e gerador de uma sensação de despreparo perante estudantes com dificuldades de aprendizagem. No segundo ensaio, são analisadas diferentes concepções de deficiência por meio do fenômeno da medicalização, invocando o conceito de capacitismo, uma forma estrutural de discriminação que afeta particularmente as pessoas com deficiência.

No terceiro ensaio, o autor trata do tema das bases epistemológicas das concepções de deficiência e a necessidade de atenção às demandas da luta anticapacitista. O quarto ensaio aprofunda a questão da justificação filosófica das epistemologias da educação especial, focalizando a noção de subjetividade envolvida na construção de conhecimento neste campo.

Dessa forma, a tese aponta para a necessidade de considerar um sujeito de conhecimento que não esteja alheio às idiossincrasias da existência, ligadas a contextos socialmente subalternos e colonizados. A atenção às perspectivas decoloniais da produção do conhecimento e a análise interseccional das opressões sociais são vistas como potenciais para oferecer educação às pessoas com deficiência, que não persista na exclusão de suas particularidades existenciais.

A tese de Prandini (2022), intitulada *Conexão Atlântica: branquitude, decolonialidade e educomunicação em discursos de docentes de Joanesburgo, de Maputo e de São Paulo*, é uma pesquisa qualitativa. Esse estudo buscou entender a presença da branquitude e das colonialidades nas dinâmicas sociais de ensino-aprendizagem e de currículos, das escolas públicas de ensino básico, nas cidades de São Paulo, Joanesburgo e Maputo.

Para tanto, analisou-se os discursos de educadores dessas cidades, a partir de diferentes instrumentos metodológicos, como apreciação de filmes locais,

diálogos presenciais, respostas a questionários *on-line* e produções autorais educacionais. Para analisar esses discursos e entender os sentidos produzidos por eles e seus temas, a tese utiliza os instrumentos propostos pela Análise do Discurso de linha francesa.

O estudo buscou não apenas identificar presenças da branquitude e colonialidades, mas também, compreender como a educação, enquanto prática decolonial e decolonizadora, pode colaborar para a aplicação de percursos didático-pedagógicos em prol da equidade étnico-racial nesses territórios. A pesquisa é transversalizada por teorias e práticas desenvolvidas, principalmente, por intelectuais que nasceram ou pesquisaram nos países citados.

Como resultado, a tese definiu trinta e uma categorias representativas da branquitude e das colonialidades presentes nas cosmovisões dos brasileiros, moçambicanos e sul-africanos. Em consequência, isso resvala na docência e nos Sistemas de Ensino locais. Além disso, a pesquisa empreendeu uma discussão epistemológica em torno dos conceitos de “decolonialidades” e “educomunidades”, criados para propor estratégias eficazes, decoloniais e decolonizadoras, em prol da melhoria da educação básica formal e pública nas cidades pesquisadas.

Em continuidade à revisão de literatura, realizamos, também, pesquisas em nível de doutorado com a expressão-chave “formação docente continuada no viés dialógico da linguagem e decolonialidade”. Esse processo resultou na identificação de uma tese de doutorado, a qual consideramos relevante ao nosso tema de investigação.

A tese está descrita em detalhes no Quadro 3. É importante ressaltar que esse estudo representa um componente significativo de nossa pesquisa e análise. Suas descobertas e argumentos serviram-nos de base para as discussões e conclusões apresentadas em nosso levantamento.

Quadro 3: Busca de Teses: Formação continuada docente no viés da linguagem e decolonialidade

| Nº | Título | Autoria/Instituição | Ano |
|----|---|--|------|
| 1 | Perspectivas dialógicas e decoloniais sobre identidade e formação docente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo autoetnográfico | LIMA, Josenice Cláudia Moura de / Universidade Federal de Alagoas - UFAL | 2020 |

Fonte: Autora (2023)

A tese de doutorado de Lima (2020), intitulada *Perspectivas dialógicas e decoloniais sobre identidade e formação docente no ensino-aprendizagem de*

língua inglesa: um estudo autoetnográfico, baseia-se em uma metodologia autoetnográfica. Com isso, a autora observou e refletiu sobre a própria formação e prática docente. A pesquisa é vista como um ato político, socialmente justo e consciente; buscou descrever e analisar sistematicamente uma experiência pessoal para compreender uma experiência cultural.

Ao longo do trabalho, Lima (2020) reflete sobre temas como a formação de professores, identidade docente, ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, assim como sobre o papel da língua inglesa, em uma perspectiva decolonial. A reflexão sobre a decolonialidade é fundamentada em estudos de Quijano, Grosfoguel, Mignolo, Souza Santos e Menezes.

A autora inseriu-se como professora pesquisadora em suas próprias turmas de ensino. Utilizou meios de coleta de dados como o diário reflexivo, o plano de aula, as anotações durante as aulas e os textos escritos por ela, no início de sua carreira profissional. Os discursos presentes nesses materiais serviram como base para uma análise dialógica dos dados.

Lima (2020) objetivou refletir sobre como o autor se constitui como docente de Língua Inglesa e o lugar desta língua na contemporaneidade. Os objetivos específicos incluem compreender seu processo de formação docente e a constituição identitária nesse processo; problematizar os discursos sobre ser docente dentro de sua cultura; analisar o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de sua visão como pesquisadora; identificar indícios de (de)colonialidade em seu processo enquanto docente e pesquisadora.

A pesquisa revelou temas emergentes, tais como: dano, partilha do sensível e desentendimento. Como resultado, Lima (2020) descreveu e analisou uma experiência pessoal, a qual contribuiu para a compreensão de uma experiência cultural e da formação docente como um processo e não como um produto.

Ao contrastarmos com esses estudos nosso trabalho intitulado *Letramento e Autoria Profissionais Docentes: Mobilizações de Saberes e Fazeres em Contexto de Formação Continuada Decolonial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, queremos demonstrar um foco diferenciado no que tange ao letramento e à autoria profissionais docentes.

Buscamos, de modo geral, refletir sobre a mobilização de saberes e fazeres docentes em contexto de formação continuada numa abordagem decolonial, a partir do Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais* (IEMCI/UFPa). O intuito é

compreendermos como o letramento e a autoria profissionais se constituem, a partir da perspectiva dialógica da linguagem e da abordagem decolonial de educação/formação.

Entendemos o letramento profissional docente como processo que se desenvolve ao longo da trajetória, tanto na esfera profissional quanto nas esferas de formação inicial, mas, principalmente, na formação continuada. O letramento profissional é compreendido como processo que engloba uma série de habilidades e competências inerentes à docência. Em nossa pesquisa, importa mais as relativas ao saber-fazer docente em contexto de sala de aula dos anos iniciais (EF), com foco nas ações de linguagem oralidade, leitura e escrita.

A autoria profissional docente é um elemento interdependente do letramento, assim compreendemos. O letramento implica a autoria e vice-versa. Um não existe sem o outro. Investir no letramento profissional docente é importante porque promove um agir consciente, responsabilmente ético e, por consequência, autoral. Investir no desenvolvimento da autoria docente é relevante porque favorece um processo educativo mais produtivo, pontual, certo no que tange às necessidades educativas dos aprendizes. Além disso, permite à (ao) docente, assumir-se e ser assumido, também, como sujeita/o que produz conhecimento.

Isso envolve compreender como os professores adquirem, aplicam e compartilham conhecimentos dentro de um contexto de formação continuada. Nossa pesquisa, portanto, enfatiza os anos iniciais (EF) e a forma como professoras/es mobilizam seus conhecimentos e práticas nesse contexto específico. Dessa forma, enquanto os estudos desse levantamento exploram questões de colonialidade, branquitude, identidade e formação docente com perspectivas decoloniais e autoetnográficas, nosso trabalho direciona a reflexão para a constituição do letramento e da autoria de professoras/es e como isso é mobilizado em suas práticas de formação e pedagógicas.

Além do mais, nossa pesquisa foi realizada em contexto amazônico, na Amazônia paraense, abrangendo os municípios de Belém, Ananindeua e de Soure, no estado do Pará. Soure está situado no arquipélago do Marajó, na vasta região amazônica, a qual, por suas peculiaridades geográficas, apresenta grandes desafios no que tange à formação continuada de professores. Essa área, conta com um *campus* da UFPA o qual muito tem contribuído para a formação inicial dos

cidadãos sourenses, no entanto, ainda não supre, efetivamente, as demandas por formação continuada.

A cidade de Belém também entra nesse contexto investigativo, pois é na capital do Estado que as ações do Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais* (IEMCI/UFGA) acontecem. Na ocasião, o Projeto atende a professores de Belém e, também, tem se estendido a docentes de outros municípios paraenses e algumas comunidades ribeirinhas e quilombolas da metrópole ribeirinha. Os encontros formativos acontecem uma vez ao mês, nos quais as/os professoras/es têm a oportunidade de realizar estudos mais específicos sobre os processos de ensino e aprendizagem da área da linguagem. Além disso, podem compartilhar experiências, aprofundar seus conhecimentos, ampliar seus repertórios de leitura e protagonizar novos saberes e fazeres docentes.

Quanto às sujeitas pesquisadas, são professoras efetivas da rede pública municipal e estadual de Belém, de Ananindeua e de Soure, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reforçamos que, geralmente, a professora ou o professor dessa etapa é formada/o, inicialmente, em Pedagogia. Esse fato condiciona a formação de sujeitas/os interdisciplinares, as/os quais necessitam estudar e se apropriar de um vasto conhecimento advindo das diversas áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências humanas e ciências da natureza).

Essa condição causa-nos certa inquietação, pois a grade curricular do curso de Pedagogia é muito vasta por agregar um número relevante de componentes curriculares a serem estudados no Curso. Entendemos que isso se deve ao fato de que a diversidade do campo de atuação do profissional em Pedagogia é bastante significativa.

Observamos o Desenho Curricular do Curso de Pedagogia da UFGA⁸ e constatamos que a carga horária destinada à linguagem, ou mais especificamente à Língua Portuguesa, mostra-se insuficiente. É preciso considerar que o ensino da língua é bastante complexo, dados os diversos aspectos – fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, ortográficos, discursivos, dialógicos dentre outros – a serem trabalhados no contexto de ensino e aprendizagem. Trata-se de 68h destinadas ao estudo de Linguagem oral e escrita, 51h à Literatura Infantil e 68h

⁸ Desenho Curricular do curso de Pedagogia da UFGA. Disponível em: [PPC, Matriz Curricular e Ementas \(ufpa.br\)](#).

para Língua Portuguesa nos anos iniciais (EF). Observamos que não há menção à leitura, ação essa tão complexa quanto as demais ações de linguagem.

Compreendemos que o foco do curso de Pedagogia não é formar o especialista em ações de linguagem ou em Língua Portuguesa, mas é certo que as/os professoras/es, atuantes nos anos iniciais (EF), terão que dar conta desse ensino por cinco anos escolares, de forma a promover ao seu alunado o desenvolvimento de habilidades, básicas e complexas, de leitura, oralidade e escrita. Isso demandará atos constantes e profundos de estudo, pesquisa, reflexão e produção sobre esses temas, o que pode ser feito por meio de formação continuada.

No contexto educacional atual, o qual tem sofrido relevantes transformações por diversos motivos, dentre os quais citamos o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TDIC), percebemos a necessidade de constante atualização profissional. No que diz respeito à ação docente nos anos iniciais, acreditamos que formações específicas, relacionadas às pesquisas mais recentes da área de Letras, Linguística Aplicada, Psicolinguística, Dialogismo entre outras vertentes teóricas da linguagem, podem contribuir positivamente para a ampliação do letramento e, conseqüentemente, da autoria de professoras/es que atuam nessa etapa de ensino.

Desse modo, consideramos que nossa pesquisa é uma oportunidade de reflexão e compreensão sobre temas como: letramento e autoria profissionais docentes na perspectiva dialógica da linguagem, formação continuada de professoras/es dos anos iniciais, ensino e aprendizagem da oralidade, leitura e escrita nos anos iniciais e práticas de ensino e de formação na perspectiva decolonial. No aspecto científico, entendemos ser relevante porque, apesar de focalizar temas que já são investigados, como apontou o estado da arte, nosso estudo evidencia uma realidade a ser redimensionada. Isso pode ser feito, acreditamos, a partir de um respaldo científico, acadêmico e social, conforme nos foi dada a oportunidade por meio do Curso de Doutorado em Letras, na UFPA.

Academicamente, buscamos contribuir com trabalhos apresentados em eventos acadêmicos como Seminários, Palestras, Comunicações, Publicações científicas, Minicursos, Oficinas pedagógicas. Socialmente, pretendemos dar continuidade, após nossa pesquisa, em cursos formativos, nos quais

professoras/es dos anos iniciais (EF) em serviço possam dar continuidade aos estudos e pesquisas assim como demanda a carreira do magistério.

Pessoalmente, almejamos a ampliação de conhecimentos e compreensões acerca do processo educativo dos anos iniciais (EF), assim como da nossa própria constituição docente e da constituição de professoras/es enquanto sujeitas/os em constante movimento de letramento e autoria profissionais. Além disso, vislumbramos o aprimoramento de nossas práticas enquanto professora formadora para que, assim, possamos contribuir ainda mais para o saber-fazer de professoras/es paraenses-amazônidas.

Nosso trabalho encontra-se organizado em nove seções, a iniciar por esta introdução, na qual apresentamos de forma breve nossa trajetória profissional e acadêmica, bem como dos estímulos que nos fizeram chegar a esta proposta de Pesquisa. Ainda nesta introdução, anunciamos o tema, a problemática, as hipóteses, os objetivos e a tese desta investigação, assim como justificamos a escolha por esse percurso.

Na segunda seção, discutimos conceitualmente a respeito do letramento e seus desdobramentos, bem como refletimos acerca do letramento profissional docente. Na terceira, abordamos sobre a linguagem ancorada em uma perspectiva dialógica. A respeito da autoria profissional docente, dialogamos na quarta seção. Na quinta seção, refletimos sobre a Pedagogia Decolonial e Linguagem na formação continuada docente.

Implementamos diálogo em torno do ensino e da aprendizagem da língua materna nos anos iniciais (EF), na sexta seção. Na sétima, apresentamos o percurso metodológico da Pesquisa. Na oitava seção, tratamos das análises e discussões dos dados e finalizamos com as nossas considerações finais.

2 LETRAMENTO(S): UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL NECESSÁRIA

Os estudos desenvolvidos neste trabalho acerca do letramento estão assentados principalmente nas obras de Street (2013; 2014), as quais apresentam uma abordagem da natureza social do letramento. Além desse, nos ancoramos nas pesquisas desenvolvidas por Kleiman (2001; 2005; 2006a; 2006b; 2008) e Kleiman e Assis (2016) sobre o letramento social correlacionado à Linguística Aplicada.

O letramento implica práticas de leitura e de escrita nas mais diversificadas situações de interação discursiva. É um conceito criado para se referir a essas ações de linguagem, tomando-as como práticas socioculturais das quais as/os sujeitas/os podem fazer uso em todo lugar e a todo momento (KLEIMAN, 2005). Esses usos podem ocorrer nas situações mais rotineiras do dia a dia como fazer compras no supermercado a partir de uma lista de compras ou montar um móvel em sua casa seguindo as instruções do manual de montagem ou podem acontecer nas interações discursivas mais formais como assumir o papel de palestrante de um *webnário* ou organizador de um evento acadêmico, por exemplo. Desse modo, o conceito colabora para a compreensão da funcionalidade da escrita dentro de uma sociedade letrada.

Uma questão importante a ser compreendida e que Kleiman (2005) deixa bastante esclarecida, diz respeito ao fato de que letramento não é um método. Pensar dessa forma tem ocasionado entendimentos equivocados a respeito do letramento, especialmente em contexto escolarizado. Isso decorre, geralmente, segundo a autora, porque todo conceito surgido passa a ser interpretado como uma novidade metodológica direcionada para o processo de ensino e aprendizagem.

É importante enfatizar que não existe um método de letramento, porque tal prática envolve a imersão da/o sujeita/o (criança, jovem ou adulto) no mundo da escrita, nas mais diversas situações de interação. É necessário, portanto, – se a intenção for proporcionar à/ao sujeita/o a participação efetiva nessas situações de interação – a adoção de práticas diárias e diversificadas de leitura dentro do contexto familiar, escolar, acadêmico ou profissional, pois assim são as nossas práticas diárias reais de interação social, cultural e política na sociedade da qual fazemos parte.

Nesses termos, o letramento requer a participação efetiva das/os sujeitas/os nas práticas sociais em que a escrita se faz presente ou necessária. Por essa

razão, é importante pensarmos em ações sociais reais de uso da escrita, que permitam também a compreensão e a interpretação dos sentidos do discurso ou de qualquer produto cultural, considerando, sempre, a situação sociodiscursiva vivenciada pelos sujeitos envolvidos na interação. A partir disso, acreditamos que é possível pensar em ações formativas, por exemplo, que possam promover aos sujeitos-aprendizes, seja em contexto profissional ou acadêmico, vivências de letramento.

O letramento, assim, implica várias ações além das já destacadas. Podemos pensar a título de exemplo, no uso do código da escrita propriamente dito: quando um sujeito ou sujeita (criança, adolescente, jovem ou adulto), envolvido em um contexto de aprendizagem, aprende a decodificar, analisar, reconhecer a palavra ou realizar qualquer outra ação relacionada aos métodos tradicionais de alfabetização, já está sendo inserido numa prática de letramento (KLEIMAN, 2005). Porém, destacamos que não se trata do letramento por excelência, mas do envolvimento em uma das muitas práticas de letramento que se pode ser/estar envolvido.

Além disso, não podemos entender que apenas com o domínio do código escrito o sujeito estará preparado para lidar em toda e qualquer situação de interação. Pensamentos como este são equivocados e podem remeter a práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem menos significativas para os aprendizes, sobretudo no contexto escolar quando, por vezes, intensifica-se o ensino por meio da memorização, da repetição e da cópia, sem nenhum caráter reflexivo e crítico.

Nesse sentido, não podemos pensar que letramento é um método de ensino, mas a própria prática de linguagem, seja por meio do ato de escrever, seja por meio do ato de ler, de ouvir e até mesmo de falar, e tudo isso, claro, dependendo de cada situação real do evento de interação discursiva. É importante frisar, ainda, que o método de ensino existe, mas não é o letramento em si; ele deve ser pensado e escolhido a levar em consideração as reais necessidades de aprendizagem dos aprendentes.

A título de ilustração, pensemos num sujeito-aprendiz que já consegue elaborar/produzir um cartaz social, compreendendo sua funcionalidade e fazendo uso desse instrumento de interação discursiva com eficácia. Nessa situação, não será preciso insistir no ensino desse gênero do discurso, mas, caso o aprendente precise ou queira comunicar algo por meio de um cartaz-social e ainda não saiba

manejar esse tipo de discurso, caberá ao docente verificar e definir o melhor caminho (método) para proporcionar a aprendizagem necessária a esse aprendiz.

Nessa lógica, podemos entender que “qualquer que seja o método de ensino da língua escrita (ou oral), ele é suficiente na medida em que se constitui na ferramenta adequada que permite ao aprendiz adquirir o conhecimento necessário para agir em uma situação específica” (KLEIMAN, 2005, p. 10, **acréscimo nosso**). Notamos, dessa maneira, que não será o método propriamente dito que assegurará o desenvolvimento do sujeito como ser dotado de determinado letramento, mas efetivamente, sua inserção nas mais variadas situações de práticas sociodiscursivas.

Soares (2020), por sua vez, define o letramento como uma espécie de aptidão com o uso da escrita, a qual pode favorecer mais potencialmente a nossa inserção em práticas sociais e, também pessoais nas quais a língua escrita está envolvida. Isso demanda, segundo a autora, o desenvolvimento de uma série de habilidades de natureza diversa, sendo elas cognitiva, metacognitiva, sociocognitiva e emocional, todas conectadas diretamente aos contextos reais de interação.

Portanto, entendemos que de modo algum o letramento de um determinado sujeito pode se desenvolver plenamente de forma distanciada ou desvinculada de suas práticas socioculturais nas quais se encontra inserido. Em sua obra, a pesquisadora evidencia que as habilidades implicadas nessa capacidade de uso da escrita estão relacionadas a:

Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informa-se, para interagir com o outro, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitude de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2020, p. 27).

Assim, concordamos que a/o sujeita/o precisará ser inserido em vivências diversificadas de leitura e de escrita. Porém, reconhecemos também, que no contexto contemporâneo, atravessado pelas transformações tecnológicas nos meios da comunicação e suas consequências na forma como as/os sujeitas/os se significam e interagem, é preciso pensar para além do domínio da leitura e da

escrita, razão pela qual consideramos que não se pode destituir a humanidade de suas significâncias identitárias e socioculturais.

Nesse contexto, por exemplo, a oralidade é uma prática de linguagem constitutiva do sujeito, razão pela qual não pode ser mais negligenciada pelos paradigmas ideológicos institucionalizados. Isso fica muito evidente quando se considera os marcos documentais que norteiam os parâmetros da educação atual. Tanto a BNCC (BRASIL, 2018) quanto o Documento Curricular do Estado do Pará (DEC-PA) (PARÁ, 2019) orientam e legitimam o trabalho com a prática da oralidade como necessários ao desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da mulher e do homem em seus contextos de vivências; tanto o é que nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2018, p. 58).

Nesse sentido, entendemos que a/o sujeita/o, tomado de sua posição social e cidadã na sociedade, interage tanto de forma oral quanto de forma escrita visto que “as práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua” (KLEIMAN, 2005, p. 43). Assim, podemos observar que um discurso letrado é possível a partir de práticas que envolvem tanto a língua falada como a língua escrita. É partindo, portanto, de experiências e vivências reais de interação, de troca com o outro, de observação da ação do outro em práticas sociais reais que a/o sujeita/o tem maiores possibilidades, acreditamos, de desenvolver-se cada vez mais letrado, isto é, preparada/o para enfrentar da melhor forma possível as demandas sociais, culturais e políticas que surgirem em seu meio de vivência e atuação social em sentido amplo.

Nessa lógica, percebemos que o letramento é um processo a ser desenvolvido em um movimento dialógico de linguagem a partir, também e principalmente, das práticas socioculturais vivenciadas nos meios de circulação social dessas/es sujeitas/os. Nesse seguimento, Kleiman (2005) explica que o conceito de letramento favorece uma distinta visão sobre a relação entre o escrito e o oral ao desconstruir a ideia de que a modalidade escrita é superior à oral. Em consequência, elimina-se a relação de oposição e permite-se a ideia de

continuidade entre o oral e o escrito perante as evidentes relações concretas dos usos da língua falada e da língua escrita.

Essa nova visão de letramento se tornou possível, conforme orienta Street (2014), a partir do que ele denominou de Novos Estudos do Letramento. Por meio desses estudos foi possível uma interpretação mais ampliada acerca do letramento, tanto como prática social como ponto de vista transcultural. “Dentro dessa perspectiva, uma mudança importante foi [...] a conceitualização do letramento [...] como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17). Essa mudança ocorreu em oposição a uma visão dominante de letramento a qual previa a promoção de habilidades de natureza neutra e técnica.

Para entendermos melhor essa conceitualização de letramento como prática ideológica, é pertinente trazermos ao cerne da discussão breves explicações sobre os dois modelos distintos de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico. A compreensão desses modelos assume grande relevância para interpretarmos, de forma mais consistente, os movimentos de letramento ocorridos nos contextos escolares assim como nos contextos de formação continuada de professoras/es.

O modelo de letramento autônomo está estritamente vinculado a um paradigma de ensino pautado, sobretudo, na escrita em que prevalece o exercício da decodificação e o exercício da ortografia, isto é, os aspectos mais técnicos, de caráter puramente linguísticos de um determinado texto. Assim, o entendimento do termo “letrado”, em alusão a uma/um sujeita/o que é considerada/o letrada/o, mostra-se atrelado à ideia daquela/e que sabe ler e escrever, sem, contudo, considerar as suas realidades socioculturais nas situações de aprendizagem.

No contexto amazônico, em especial, essa forma de compreender o ensino e a aprendizagem tem sido um movimento de agressão à identidade sociocultural dos sujeitos e sujeitas do lugar. Isso porque, ao se negligenciar seus *modus vivendi* ancorados principalmente em práticas culturais de natureza oral, acaba-se por apagar e silenciar saberes e, ao mesmo tempo, por romper com perspectivas de se inserir em práticas de letramento voltados ao domínio da escrita.

Street (2014) chama a atenção para o fato de que o modelo de letramento autônomo, o qual prevê um único tipo de “Letramento” (registrado com “L” maiúsculo e no singular), é um processo autônomo, com vistas ao desenvolvimento

pessoal e social da/o sujeita/o, fato este que o autor encara como uma grande ilusão, já que o simples domínio do código escrito, por si só, não é suficiente para garantir à/ao sujeita/o uma ascensão social, econômica, política e/ou cultural. O autor também pontua que essa abordagem ainda tem dominado bastante o campo das teorias educacionais, assim como programas de políticas públicas educacionais. Daí podemos compreender o porquê de ainda ocorrer um movimento pedagógico mais explícito, na esfera escolar, na direção do ensino de habilidades de caráter mais técnico, centrado num método mecânico de aprendizagem, como por exemplo, a memorização, a repetição, a cópia etc., especialmente na fase inicial escolar de crianças em processo de alfabetização.

Essa abordagem de letramento se encaixa no que o pesquisador intitula de pedagogização do letramento, a qual tende a intensificar a linguagem da “função” do letramento, tornando-o como

[...] um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento (STREET, 2014, p. 141).

O letramento, portanto, entendido e difundido dentro dessa perspectiva, pode ocasionar, de fato, uma grande ilusão de que ele é/será o grande resolvidor de muitos dos problemas sociais que a sociedade enfrenta, como questões de identidade étnica, conflito, sucesso ou fracasso, pobreza, desemprego etc. Essas questões de cunho social e político ficam camufladas “num signo único e sobredeterminado – o do letramento” (STREET, 2014, p. 142), quando na verdade o problema não é o letramento ou a falta dele, mas as desigualdades sociais, econômicas, raciais, étnicas existentes na sociedade, advindas de um longo tempo na história, resultantes de falta de maiores e melhores investimentos públicos nas áreas, sobretudo, da educação.

Hissa e Costa (2021) reforçam que dentro desse modelo autônomo de letramento o que vale são as competências e habilidades individuais de leitura e escrita que são, geralmente, avaliadas por uma doutrina escolarizada. Com isso, os sujeitos são considerados letrados quando se saem bem em exames avaliativos, por exemplo, em detrimento daqueles que não conseguem acessar o “progresso” escolar e universitário.

Assim,

O letramento autônomo apaga o social e imprime, pela ideologia dominante de sucesso, a ideia de que apagar o social é possível. Pelo letramento autônomo, a língua é vista como neutra e o letramento, assim no singular, é visto como único e universal, além de seu desenvolvimento ser normalmente associado ao ambiente escolar (HISSA; COSTA, 2021, p. 439).

Ao seguirmos essa linha de raciocínio, podemos entender, no que diz respeito ao letramento docente, que este se dá a partir das práticas de formação docente – em âmbito acadêmico e/ou profissional – em que a professora, o professor, no papel de sujeitos aprendentes, internalizam o que lhes são oferecidos em termos de conhecimento conteudista de forma estritamente tecnicista. Isso ocorre sem relacionar o conhecimento “com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (TARDIF, 2014, p. 11).

O problema dessa abordagem de formação é que, ao nosso ver, ela ficará limitada a uma aprendizagem nos moldes da educação bancária, em termos freireanos (FREIRE, 2013b), a qual não favorece uma atitude ativa, responsiva e responsável da/o sujeita/o professora/professor perante o seu saber e o seu fazer docente. Nesse paradigma, a/o docente corre sério risco de ficar alienado ao que lhe é imposto pelo sistema de ensino, pelo currículo escolar ou por políticas públicas de formação, que desfavorecem uma atuação docente independente, reflexiva e livre das “amarras” do sistema político educacional tradicional vigente até hoje em nosso país.

Quanto ao modelo de letramento ideológico⁹, podemos tomá-lo como aquele que está mais vinculado às práticas sociais particulares de leitura e de escrita. Nele, de forma alguma, o teor ideológico dessas práticas é descartado e por esse motivo os valores culturais e identitários intrínsecos a elas jamais são deixados de lado (STREET, 2014). Dessa forma, tal modelo, permite-nos construir uma compreensão sociocultural de letramento ao tomar como ponto de partida no

⁹ O termo ideológico é tomado “não em seu antiquado sentido marxista (e atual antimarxista) de “falsa consciência” e dogma simplório, mas no sentido empregado por grupos “radicais” dentro da antropologia, da sociolinguística e dos estudos culturais contemporâneos, em que a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual do outro” (STREET, 2014, p. 173, **grifos do autor**).

processo de desenvolvimento de letramentos, o conjunto de práticas sociais envolvidas nos campos social, cultural e político. “Nesse modelo, não se consideram os letramentos como uma habilidade técnica e neutra a ser desenvolvida, mas sim como uma perspectiva ampla sobre as práticas de letramento que evoluem o indivíduo enquanto ser social” (HISSA; COSTA, 2021, p. 440).

Nessa visão, portanto, “letrar-se” significa superar a simples aquisição de conteúdo, nomenclaturas gramaticais, por exemplo, ou o desenvolvimento de habilidades de decodificar a escrita ou de escrever com determinada caligrafia ou de escrever com a ortografia oficial. Nesse sentido, “Todo letramento é aprendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação” (STREET, 2014, p. 154).

De acordo com Street (2014), aqueles que aderem ao modelo ideológico de letramento, por conseguinte, não rejeitam a relevância dos aspectos técnicos da leitura ou da escrita, mas os assumem sempre de modo contextualizado, vinculados a práticas sociais específicas. Logo,

[...] o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e “problema” específicos (STREET, 2014, p. 161, **grifo do autor**).

Dessa maneira, as “questões ou problemas” na aprendizagem dos sujeitos aprendentes, por exemplo, não podem ser tratadas sem levarmos em consideração as situações de interação onde as práticas de leitura ou de escrita, atravessadas pela oralidade, se efetivam de fato, pois elas constituem as práticas socioculturais em que as/os sujeitas/os são/estão envolvidas/os no meio social onde circulam. Tudo isso, a levar em conta ainda, a reflexão sobre as diferentes ocorrências e significados que tais práticas podem suscitar a depender da comunidade em que ocorrem, das/os sujeitas/os que as realizam e das ideologias que as sustentam.

Exemplo disso é o que acontece com a prática da professora Sofia¹⁰ quando traz as marcas identitárias da comunidade a partir de uma letra de carimbó para o

¹⁰ Professora Sofia é participante colaboradora desta Pesquisa, a qual, muito gentilmente, permitiu-nos a realização da observação/participação, em pesquisa de campo, das aulas implementadas em

contexto de letramento escolar. Essa prática é refratada a partir da forma como essa professora se sente significada pelas marcas culturais. Ao valorizar esses aspectos identitários e culturais, a docente favorece aos alunos e alunas a reflexão acerca dos problemas socioculturais ao passo em que desenvolve o letramento discente e isso se reflete no letramento ideológico, porque suscita a formação da criticidade da/o sujeita/o a partir da reflexão sobre sua própria realidade.

O modelo de letramento ideológico surge, desse modo, como uma espécie de contrapartida do modelo autônomo e oferece uma reconfiguração do processo por meio do distanciamento das perspectivas dominadora, impositiva, anulativa e reproduzidas, muitas vezes, na esfera escolar/acadêmica. Nessa lógica, é preciso desconstruir a ideia de que pessoas letradas são somente aquelas ditas civilizadas, dominadoras da escrita, com grau escolar/acadêmico elevado, enquanto outras, as que interagem principalmente de forma oral, são tidas como “iletradas” (STREET, 2014).

Podemos compreender, de acordo com os apontamentos do pesquisador, que o letramento se manifesta de muitas formas mediante a uma sucessão de práticas discursivas diferenciadas. À vista disso, não podemos entender que uma forma de letramento se sobrepõe a outra ou que existe um letramento superior ao outro, o que há de fato, são práticas distintas, contextos e domínios, e, em cada caso, existem discursos concorrentes.

Enxergar isso nas práticas docentes das professoras, participantes desta Pesquisa, implica reconhecer as salas de aula como contextos únicos de letramentos que absorvem vivências e sujeitos-alunos distintos que também dialogam e enxergam o mundo de maneiras próprias. Logo, a prática docente da professora Lavínia¹¹, de Ananindeua, está mais assentada nas práticas da leitura e da escrita, uma vez que tende a refletir as vivências mais urbanizadas, enquanto a prática da professora Sofia, de Soure, tem um olhar mais específico para os significados comunitários mais voltados ao interior, ao periférico.

Quando a/o docente se constitui de práticas de letramentos dominantes, mas tem dificuldades de interrelacionar com sua vivência sociocultural, acaba não

sua turma do 4º ano do Ensino Fundamental, em Soure, no período letivo de fevereiro a abril de 2022.

¹¹ Professora Lavínia é participante colaboradora desta Pesquisa, a qual permitiu-nos a realização da observação/participante, em pesquisa de campo, das aulas implementadas em sua turma do 3º ano do Ensino Fundamental, em Ananindeua, no período letivo de fevereiro a abril de 2022.

produzindo uma prática mais produtiva e significativa. No contexto da observação de campo, pudemos perceber como isso é refratado nas práticas das docentes: o contexto era de produção de atividade sobre o tema “água”; uma das professoras abordou uma letra de carimbó sobre o rio da cidade de Soure¹²; a outra trouxe a letra-canção “Planeta Água”¹³, de Guilherme Arantes. Notamos que o engajamento dos alunos, em ambos os contextos, foi diferente: enquanto a letra do carimbó despertou o debate e a reflexão, porque ativou o repertório cultural discente, a música Planeta Água acabou forçando a centralidade da aula na professora, visto que o repertório cultural dos alunos não favoreceu o debate e a reflexão esperados, posto que a letra não se reportou à identidade direta dos estudantes.

Isso significa que os contextos de formação continuada institucionalizados fomentam debates, mas ainda não são suficientes para levar a/o docente a conectar as práticas socioculturais aos conhecimentos institucionalizados. Essa realidade gera um fosso que precisa ser pensado enquanto lacuna a ser preenchida, o que pode ser realizado a partir de movimentos (re)formuladores das práticas de formação profissional docente, inicial e, especialmente, continuada. É no contexto da formação continuada que a professora e o professor podem refletir a partir dos próprios contextos de atuação de modo a (re)formular os seus saberes e fazeres docentes.

A fim de aprofundarmos a discussão, trazemos na subseção seguinte um diálogo a respeito de dois conceitos operacionais importantes para uma interpretação mais adequada sobre a noção dos múltiplos letramentos. São eles, eventos de letramento e práticas de letramento.

2.1 EVENTOS DE LETRAMENTO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Nesta subseção, empreendemos discussão em torno dos conceitos de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento*. A compreensão desses dois conceitos favorece o entendimento acerca do letramento enquanto evento social, diverso e plural, constituído de forma específica, particular (e não universal) a

¹² CD completo disponível para audição em: [Mestre Dikinho e Tambores do Pacoval - CD GUARDIÃO \(Álbum Completo\) - YouTube](#). Acesso em: março de 2022.

¹³ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/guilherme-arantes/planeta-agua.html>. Acesso em: março de 2022.

depende do tempo, do espaço e da realidade sociocultural na qual a/o sujeita/o pode estar envolvida/o.

O surgimento desses dois conceitos deu-se a partir da interpretação do letramento enquanto processo de caráter social. Essa interpretação, assim como o desenvolvimento dos referidos conceitos, foi possível a partir dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014). Assim, tanto os eventos quanto as práticas de letramento são consideradas referências de análise para trabalhos/pesquisas que objetivam compreender as formas de uso e dos significados das práticas de linguagem, leitura e escrita, realizadas em comunidades sociais distintas. Além disso, busca-se constatar quais tipos de consequências educacionais, políticas e sociais tais usos e significados podem surgir para as/os sujeitas/os e suas comunidades das quais fazem parte.

De acordo com Street e Castanheira (2014, n.p.), o plural utilizado em ambos os conceitos se justifica pela variação ou pluralidade evidenciadas por meio da atribuição de valores sociais aos usos da escrita pelas diferentes comunidades que a utilizam em suas situações de interação. Além disso, esse uso da escrita pode se tornar “objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes”.

Street (2014) esclarece que o conceito de práticas de letramento, cunhado por ele próprio, foi desenvolvido com a finalidade de expandir o conceito de eventos de letramento, criado por *Shirley Brice Heath*¹⁴, para melhor detalhamento da análise e da interpretação das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, assim como das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Os eventos de letramento foram caracterizados por Heath, como qualquer situação de interação em que um determinado texto escrito se faça presente nesse contexto interativo, contribuindo, inclusive, para os processos de compreensão e interpretação dos sujeitos envolvidos na interação (KLEIMAN, 2005; STREET, 2013; 2014).

¹⁴ Shirley Brice Heath é antropóloga linguística americana e professora emérita na Universidade de Stanford. Ela se formou no Lynchburg College, na Ball State University e na Columbia University, com um Ph.D. em 1970. Informações coletadas em: [Shirley Brice Heath - Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Shirley_Brice_Heath). Acesso em: junho de 2022.

Podemos pensar, a título de exemplo, nas situações de leitura, seja na esfera familiar, seja na esfera escolar, em que nos propomos a dialogar ou a debater essa suposta leitura com os sujeitos envolvidos na interação discursiva. Nessa ocasião, interagimos oralmente uns com os outros, porém apoiados na materialidade de um texto escrito. Nessa situação de interação, podemos observar o que os participantes fazem enquanto usam a escrita e a leitura (e a oralidade). Tal experiência pode favorecer à/ao pesquisadora/pesquisador ou à/ao docente subsídios analíticos para descrever ou caracterizar “quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita” (STREET; CASTANHEIRA, 2014, n.p.).

Com isso, podemos compreender a língua(gem) a partir de uma visão real de como ela de fato ocorre, se desenvolve, como os usuários fazem as suas escolhas – discursivas, lexicais, prosódicas etc. –, por que, para quê, e quais efeitos isso pode causar. Por conseguinte, a leitura e a escrita precisam ser tomadas como práticas sociais e linguísticas reais, as quais transmitem significados às/aos sujeitas/os que delas fazem uso nos mais variados contextos sociais.

Os eventos de letramento, portanto, podem acontecer em distintos ambientes, assumindo diferentes formas e diferentes objetivos. Além do contexto da sala de aula e do contexto familiar como já exemplificado, podem ocorrer ainda em outras situações como eventos religiosos – leitura ecumênica, oração, manifestação em prol de direitos trabalhistas, reunião de trabalho, escrita ou leitura de e-mail, anotação sobre a explicação de uma aula ou de uma receita culinária assistida na TV ou visualizada nas redes sociais etc.

Quanto às práticas de letramento, Street (2014) postula que elas se encontram num nível mais elevado de abstração, estando também relacionadas a comportamentos e a conceitualizações de natureza socioculturais, as quais imprimem sentidos aos usos que sujeitos fazem da leitura ou da escrita em uma dada situação de interação. Assim, as “práticas de letramento incorporam não só eventos de letramento, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam” (STREET, 2014, p. 18, **grifo nosso**).

Em outras palavras, as práticas de letramento podem ser entendidas como um conjunto de atividades em que o indivíduo faz uso da língua escrita, numa determinada situação (eventos de letramento) para alcançar um determinado

objetivo na suposta interação discursiva. Esse uso irá requerer certos saberes, bem como a mobilização de determinadas habilidades e competências para a realização da atividade. A isso tudo estarão imbricadas as atribuições de valores sociais.

A título de exemplo, podemos citar algumas atividades de letramento como assistir a um seminário escolar/acadêmico/empresarial, escrever um convite de festa de aniversário, organizar uma lista de convidados, anotar um recado na agenda escolar do filho etc.

Desse modo,

[...] investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita (VIANNA *et al.*, 2016, p. 32).

Como podemos notar, eventos e práticas de letramento são inteiramente interligados. As práticas não ocorrem sem os eventos e onde há eventos de letramento, lá estarão imbricadas diversas práticas de letramento. Pensemos como exemplo, no evento de letramento “aula” para uma classe de estudantes dos anos iniciais (EF) em fase de alfabetização/letramento escolar. Nesse caso, as práticas de letramento inerentes ao evento aula são diversas, como realizar a leitura de um poema ou ouvir uma canção, abrir uma roda de conversa em torno do que se leu, refletir sobre o sentido e significado das palavras presentes no texto lido, pensar em outras palavras a fim de substituir a palavra presente no texto, perceber as rimas do poema, escrever um texto a partir do que se leu, dentre outras possibilidades. É válido entendermos que as práticas de letramento são práticas situadas¹⁵. Assim, os objetivos, a forma como cada atividade é desenvolvida ou como os recursos são utilizados pelos participantes ou ainda, qual tipo de material será utilizado dependerá especialmente das características da situação da atividade e da instituição (KLEIMAN, 2005).

¹⁵ As práticas situadas se referem “ao entrosamento ou à sobreposição parcial existente entre a prática social e a situação; podemos atribuir isso a uma capacidade básica do ser humano de contextualizar os saberes e a experiência” (KLEIMAN, 2005, p. 25).

Para exemplificarmos melhor, trazemos um demonstrativo (Imagem 1) de duas situações de festa distintas e diferentes atividades para um mesmo evento de letramento de como produzir convites.

Imagem 1 – Produzindo convites



Fonte: Kleiman (2005, p. 26).

Percebemos, portanto, que a natureza situada das práticas de letramento implicará diretamente nos usos proficientes da língua escrita e que isso também, de certa forma, institui a característica heterogênea desses usos. Como podemos notar, o uso da língua escrita requer manejos distintos e cada um é demandado pela situação de interação, pelos interlocutores, pelos objetivos comunicativos, pelas instituições nas quais interagimos, requerendo de nós, usuários dessa língua escrita, “a mobilização de diferentes recursos e saberes sobre a escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 26).

No contexto de ensino e aprendizagem, o evento seria a aula e as práticas de letramento seriam aquelas mobilizadas para que o evento ocorra. Desse modo, uma criança que está numa aula de produção textual escrita ou oral deverá ser apresentada a atividades que a levem a desenvolver o seu letramento. Para isso acontecer a contento, a/o docente precisa ter clareza de que tipo de práticas de letramento realmente oportunizam um letramento ideológico e não apenas um letramento autônomo.

Nem toda prática no contexto escolar leva a atingir os processos de letramento. Kleiman (1995) afirma, por exemplo, que a alfabetização é uma dessas

práticas, pois contempla apenas algumas habilidades em detrimento de outras. Na atualidade, essas práticas de letramento precisam compreender as/os sujeitas/os a partir dos seus contextos sociais de fato, pois são esses que dão enquadramento às suas necessidades individuais e sociais. Dito isso, compreendemos que o letramento precisa ser visto como uma necessidade pela/o sujeita/o, para que ela/ele vá ao encontro e seja receptivo às aprendizagens que dele emanam.

Essa compreensão é visível a partir dos movimentos das professoras participantes desta Pesquisa quando despertam sua consciência para a necessidade de buscar formação. Ao serem inseridas nas práticas de letramento do Projeto Práticas Socioculturais, demonstram certa insegurança inicialmente e quando se deparam com as reflexões teóricas e práticas começam a despertar o discurso interior (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Com isso, percebem o quanto a formação lhes preenche as angústias do saber-fazer docentes frente às indagações inerentes ao contexto escolar. Ao nosso ver, é somente quando tudo isso acontece que a vivência social e profissional se sente inundada da necessidade do querer aprender mais e assim é significativo buscar formação.

Em se tratando do corpo docente em geral, as necessidades sociais advindas de seus contextos de trabalho podem e devem enquadrar as necessidades de busca e oferta do letramento profissional, de modo que conduza professoras e professores ao desenvolvimento de conhecimentos que lhes favoreçam a constituição docente. Nesse contexto, os trabalhos desenvolvidos na universidade, por meio dos Projetos de pesquisa como o Projeto *Práticas Socioculturais*, são profícuos quanto ao desenvolvimento do letramento do professor, porque favorecem reflexões teóricas e práticas que somente as vivências experienciadas no contexto escolar não suprem.

Assim, em eventos de letramento oportunizado pelo Projeto de Pesquisa como os minicursos, as professoras são convidadas a desenvolver diferentes papéis, os quais lhes permitem experimentar práticas diferenciadas de letramentos. À vista disso, dentro de um minicurso, não há passividade na recepção, há sujeitas/os que amalgamam seus discursos escolarizados às reflexões teóricas, ora expõem, ora mediam, ora produzem, ora monitoram, oram expõem. Essa transitoriedade nos papéis lhes propicia irem tecendo saberes novos, à medida que renovam seus olhares e suas próprias autoestimas.

Podemos associar esses movimentos de letramento desenvolvidos no bojo do Projeto *Práticas Socioculturais* com o que destaca Kleiman (2001) sobre a questão do letramento de uma professora. Segundo a autora, é preciso considerar as práticas de letramento na perspectiva de práticas contextualmente situadas relacionadas aos Estudos do Letramento e na perspectiva das vivências de leitura e de escrita situadas no contexto e para o trabalho em que o foco seja habilidades comunicativas necessárias ao ensinar.

Nesta subseção, refletimos, portanto, acerca do letramento a partir da compreensão conceitual de letramento autônomo e letramento ideológico, assim como sobre as noções de eventos de letramento e práticas de letramento. Consideramos válido esse preâmbulo para adentrarmos com mais segurança na discussão a respeito do letramento profissional docente, assunto abordado na subseção seguinte.

2.2 LETRAMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE FISSURAS E DESLOCAMENTOS

Nesta subseção, empreendemos diálogo em torno do letramento profissional do professor (KLEIMAN, 2001; 2006a; 2008; KLEIMAN; ASSIS, 2016) e da constituição da identidade docente (GERALDI, 2013; 2015; FREIRE, 2013a; 2013b; 2017). Para tanto, buscamos refletir sobre os eventos e práticas de letramento nos quais professoras e professores podem – e precisam – estar inseridos para que o letramento profissional seja constituído, consolidado, ampliado de modo que a identidade docente seja fortalecida com práticas mais conscientes, autônomas, responsáveis e responsivas.

Nesta pesquisa, concebemos letramento como conjunto de práticas discursivas, socialmente relacionadas ao uso de materiais escritos (Street, 2014; Kleiman, 1995) que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva (codificar, decodificar, textualizar, ler) como também social e político-ideológica (compreender, avaliar, replicar, intervir) (SIGNORINI, 2007). Conscientes de que a oralidade compõe esse conjunto de práticas, ampliamos a compreensão de letramento para usos inerentes à oralidade, mediados ou não pelo escrito em contextos formais de interação.

Compreender o processo de letramento docente envolve refletir sobre quais práticas e exigências e quais contextos sociais, professoras e professores precisam estar inseridos para que a formação profissional seja constituída. Isso porque o letramento docente é um processo fortemente vinculado ao contexto profissional de atuação do professor, embora não seja o único.

Kleiman (2001) traz para o cerne da discussão a respeito do letramento docente, a questão da representação social que se tem ou que se faz do papel desse profissional na educação. A autora pontua que nos textos da imprensa, geralmente, o/a professor/a, especialmente o/a alfabetizador/a¹⁶, aparece como aquele/a sujeito/a com falhas, com limitações em suas próprias capacidades de ler e de escrever e a partir disso, alegam-se que ele/ela não é plenamente letrado/a.

Não é difícil testemunharmos esse discurso da imprensa (Imagens 2, 3 e 4) em desfavor do letramento docente, principalmente quando resultados de avaliações em larga escala de rendimento escolar¹⁷ ou do próprio censo escolar são divulgados, relacionando o baixo rendimento na aprendizagem dos estudantes como consequência da fragilidade da formação docente.

Imagem 2 – Matéria jornalística 1



Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/alunos-enfrentam-falta-de-preparo-de-professores-em-sala-de-aula.html>. Acesso em fev./2022.

¹⁶ Aquele/a que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁷ Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema Paraense de Avaliação da Educação (SISPAE), por exemplo.

Imagem 3 – Matéria jornalística 2

The screenshot shows the top of a G1 news article. The header includes the G1 logo and 'JORNAL NACIONAL'. Below the header is a banner with 'Learn more' and logos for 'sas' and 'Microsoft'. The main headline is 'Anuário da educação básica mostra falta de professores bem preparados'. A sub-headline reads: 'Pesquisa destaca ainda a falta de condições de trabalho para os professores nas escolas públicas e os baixos salários.' Below the headline, it says 'Por Jornal Nacional' and there are social media sharing icons for Facebook, Twitter, WhatsApp, Email, and Print.

Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/alunos-enfrentam-falta-de-preparo-de-professores-em-sala-de-aula.html>. Acesso em fev./2022.

Imagem 4 – Matéria jornalística 3

The screenshot shows the top of a Veja article. The header includes the 'veja' logo and navigation links like 'RADAR', 'RADAR ECONÔMICO', 'POLÍTICA', 'ECONOMIA', 'SAÚDE', 'MUNDO', 'CULTURA', 'PLACAR'. Below the header is a banner with 'ELEIÇÕES'. The article title is 'EDUCAÇÃO EM EVIDÊNCIA' by João Batista Oliveira. A sub-headline reads: 'O que as evidências mostram sobre o que funciona de fato na área de Educação? O autor conta com a participação dos leitores para enriquecer esse debate.' Below the headline, it says 'Brasil, Educação, Política' and there are social media sharing icons for Facebook, Twitter, and Email.

Como podemos ter melhores professores no Brasil?

O que os candidatos pensam sobre o futuro do magistério da educação básica? É a pergunta central do oitavo post da série "Os presidencialistas e a Educação".

Por João Batista Oliveira Atualizado em 29 Jul 2018, 09h52 - Publicado em 29 Jul 2018, 09h50

Até aqui falamos dos aspectos quantitativos. Do ponto de vista qualitativo, a maioria dos professores recrutados nos últimos anos provém do grupo de alunos com pior nota no ENEM – e isso vale tanto para os cursos de pedagogia quanto para os cursos de licenciatura. Isso significa, sem meias palavras, que o nível dos professores de formação básica é muito baixo e não lhes permite nem avançar muito com o curso superior como alunos nem oferecer um desempenho de alta qualidade para seus alunos.

Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/educacao-em-evidencia/como-podemos-ter-melhores-professores-no-brasil/>. Acesso em fev./2022.

Notamos, assim, que as matérias jornalísticas aqui destacadas são taxativas na representação negativa da competência profissional do/a professor/a. Esse modo de ver a formação docente não é uma atribuição fortuita, mas reflete a questão histórica que prevaleceu ao longo da própria constituição da educação brasileira. Com a promulgação da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), ocorreu a

ampliação do atendimento na rede escolar a alunos oriundos das diferentes classes sociais. Com isso, houve necessidade de um aumento na contratação de professoras/es para suprir as carências, no entanto, essas/es professoras/es não se encontravam devidamente preparadas/os para atuarem nos processos de escolarização. Chamadas/os às pressas, essas/es sujeitas/os foram “formadas/os” paulatinamente no contexto de atuação e conseqüentemente a qualidade do ensino e da aprendizagem foi prejudicada (PIETRI, 2010).

Como vemos, as questões relacionadas à formação docente não foram pensadas de modo a dar base para um processo de ensino e aprendizagem que considere o homem, a mulher e o país como em desenvolvimento, mas tinham em vista as necessidades imediatistas da subsistência. Em outras palavras, a educação não levava em consideração a formação de sujeito/as críticos/as, participativos/as, mas como mão de obra a ser explorada para legitimação e manutenção de um sistema político-ideológico hegemônico marcado pela desigualdade social.

Kleiman (2001) também evidencia outros aspectos contestadores do letramento docente como a falta de competência desses profissionais na escolha e na seleção do material didático, a inabilidade na escrita proficiente de textos ou, ainda, o fato de não serem leitores e não gostarem de ler. Essas questões, que interferem negativamente na compreensão do letramento docente, ainda são resquícios de uma estrutura político-ideológica educacional do país.

Por muito tempo os sistemas educacionais vigentes relegaram ao professor, à professora, papéis de operadores/as de materiais didáticos e reprodutores/as de modelos, de controladores/as do tempo, de transmissores/as de conhecimentos prontos, ao invés de favorecerem o papel do/a docente enquanto desenvolvedor/a do conhecimento. Em outras palavras, coube ao professorado, por muito tempo, um papel secundário, sem autonomia para modificar os currículos e sem possibilidades de se tornar autor/a da sua própria prática (GERALDI, 2015; FREIRE, 2017; TARDIFF, 2014).

Um ponto relevante destacado por Kleiman (2001) diz respeito a essa representação social do/a professor/a se perpetuar por toda a sociedade, não sendo diferente no contexto acadêmico onde, por vezes, lamenta-se pelo suposto desinteresse pela leitura por parte dos/as docentes em formação. Acrescentamos que essa forma de ver o professor, a professora não está circunscrita aos limites da

academia, pelo contrário, os demais espaços institucionalizados como as esferas governamentais, particulares, espaços midiáticos e, até mesmo, a sociedade civil compartilham dessa visão, fazendo com que ela se repita e se mantenha.

Entendemos, porém, que essa realidade precisa ser enfrentada, mas não com discursos que joguem nas mãos do professor e da professora a responsabilidade única por sua formação e nem por questões que estão além dela, como as questões estruturais. Acreditamos que os discursos precisam se voltar para os meios e formas que favoreçam esse/a educador/a e lhes deem condições de se enxergar como sujeitos/as capazes de construir conhecimentos e produzir transformações sociais. Isso não pode ser feito sem o apoio de todas as organizações sociais institucionalizadas, e, principalmente, sem conceber o letramento profissional como parte do processo e desenvolvimento da constituição da identidade docente.

Nessa lógica, o/a professor/a nunca está pronto/a e acabado/a como sujeito/a ativo/a numa sociedade em constante transformação (FREIRE, 2013b; 2017); ele/a precisa ter a sua identidade fomentada pelas necessidades sociais e pela compreensão de homem, de mulher e de mundo de cada época. Geraldi (2015) salienta que é preciso projetarmos um mundo além do que está posto na realidade, de modo a vislumbrar que nesse mundo as ideias do passado não são pertinentes para pensar uma realidade futura.

Essa compreensão do inacabamento do/a docente faz parte de um ato contínuo e precisa também estar presente nas mídias sociais e ser parte consciente das esferas responsáveis pela formação inicial e continuada desse/a profissional. Assim, não basta requerer formações pontuais com viés do letramento autônomo (STREET, 2014), mas é preciso garantir a esse/a um letramento humanizado em que se reconheça nele/a também suas limitações humanas, suas práticas socioculturais, seus conhecimentos cunhados a partir de uma realidade própria, garantindo a ele/a espaço para tecer o seu inacabamento.

Esse letramento humanizado surge, nesta Tese, como uma compreensão construída a partir das reflexões advindas tanto das vozes teóricas como das vozes docentes que compartilharam conosco as suas experiências profissionais no contexto da pesquisa de campo. Percebemos, nessa conexão de vozes, que o letramento profissional docente perpassa não somente pela necessidade institucional e social, mas pelas configurações asseguradas ao professor e à

professora para a vivência dos eventos e práticas de letramentos. Nesse contexto, é pertinente compreender o papel social do/a professor/a em suas dimensões humana, cultural, social, histórica, ideológica e política.

Dito isso, é importante trazer a essa discussão a configuração docente no contexto sócio-histórico contemporâneo marcado pelo lançamento da BNCC (BRASIL, 2018); pelo advento da pandemia da Covid-19; pelas crises políticas e econômicas e pelo sujeito que se sente perdido nesse cronotopo (BAKHTIN, 2011 [1979]). Esse homem ou mulher são atravessados/as pelas crises identitárias e humanísticas decorrentes dele.

Para Bakhtin (2011 [1979]) em cada época, em cada grupo social, comunitário, familiar em que o/a sujeito/a se encontra, há enunciados preenchidos de legitimidade que ditam o tom enunciativo a influenciar atitudes, vozes, gestos, avaliações dos indivíduos sociais. Em cada momento da história há saberes, tradições, conhecimentos expressos por meio de produtos culturais que determinam o agir do grupo social e o valor que se atribui. Isso ocorre porque as palavras que entonamos não são somente nossas, mas preenchidas pelo dizer alheio que nos chega por meio das relações de alteridade ou assimilabilidade.

Para Pereira e Gregol (2021, p.486), “as amplitudes espaço-temporais que engendram sentidos no discurso respondem a questões de avaliação dessa própria amplitude”. Isso quer dizer que as categorias de lugar e de tempo interferem na forma como nos significamos no existir, de modo que somos atravessados pela forma de ver, perceber e estar no mundo, o que determina nossos discursos e valores. Dessa forma, o cronotopo, para citar algumas definições, corresponde à “Unidade fundamental na percepção humana da realidade cotidiana; Combinação coerente de indicadores sócio-históricos da relação entre tempo e espaço; Categoria por meio da qual os sujeitos percebem e compreendem o mundo social; Evidência histórica de atividades sociais manifestadas em textos” (PEREIRA; GREGOL, 2021, p. 491).

Dessa forma, as relações sociais são marcadas pelos confrontos, pelos embates ideológicos e refletem no espaço escolar um ser humano multifacetado, heterogêneo, que visualiza no/a sujeito/a professor/a a obrigação de dar conta de tudo, desde questões educacionais a questões que vão para o cunho social e emocional. Esse/a professor/a se encontra aturdido/a com tudo isso, com um

excesso de cobranças e de responsabilidade atribuídas que não lhe dá tempo de ser percebido como ser humano com suas falhas e limitações.

A ruptura das demarcações de tempo e de espaço como por exemplo, a sala de aula, os horários de reuniões antes apenas limitados ao espaço e tempo escolar se romperam com as tecnologias e a pandemia. Com isso, adentraram os espaços privados do/a professor/a, inclusive sua identidade, interferindo negativamente na configuração do/a profissional, perdendo-se a noção das fronteiras do que seria a pessoa e o/a profissional. Como então pensar um letramento para esse/a sujeito/a que nessa avalanche de transformações sócio-históricas é destituído/a da sua condição de homem e de mulher que assumem outros papéis sociais para além da condição de professor, de professora?

As definições de letramento nos espaços institucionalizados, a começar pela escola e seguidos pelas mantenedoras e pelas instituições de nível superior (IES), ainda consideram o espaço e os meios de letramento como aquele em que o/a docente deve se deslocar em busca dessa formação e esse movimento implica deixar de desenvolver seus outros papéis e se dedicar exclusivamente a esses contextos. No entanto, até que ponto a academia está disposta a ir ao encontro das necessidades desse/a profissional que precisa atravessar as baías, enfrentar os isolamentos estruturais tecnológicos, econômicos, e sobretudo de tempo para lhes despertar o interesse de ampliar seus conhecimentos, seus letramentos da profissão? Lidamos com professores e professoras que são seres humanos diversos e complexos, que estão passivos a doenças e a problemas variados e que precisam ter suas particularidades consideradas na configuração de processos de letramento se o que se pretende é formar sujeitos/as participativos/as, engajados/as e que se sintam responsáveis eticamente (BAKHTIN, 2011[1979]) pelo seu fazer docente.

Se aspiramos a sujeitos/as assim, as instituições oficiais, tais como as redes de ensino e as IES, precisam se responsabilizar pela configuração de práticas e de eventos de letramentos humanizados que levem em consideração os sujeitos professores em suas múltiplas dimensões. O letramento humanizado que aqui defendemos é entendido como uma via alternativa que acolhe o professor, a professora como cidadãos multifacetados e ao mesmo tempo respeita a constituição identitária enquanto sujeitos/as de cultura e de saber, valorizando as individualidades enquanto seres inconclusos, incompletos (FREIRE, 2013b; 2017).

Assim, o/a professor/a que se forma não é um/a sujeito/a para a sala de aula apenas, mas é um/a sujeito/a para a vida, para uma sociedade que se quer mais ética, mais responsável. Para essa compreensão, acionamos o conceito de alteridade discutido pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2020 [1929]). A alteridade significa a consciência da minha subjetividade e do quanto o 'eu' é importante para 'mim', do 'eu' para o 'outro' e do 'outro' para 'mim'. A subjetividade é substancial porque permite o nosso reconhecimento como seres inacabados, com defeitos e virtudes e com direitos e deveres. Entretanto, esse reconhecimento, somente será possível diante da relação com o outro, pois é por meio do outro que os/as sujeitos/as se reconhecem e se localizam numa dada situação de interação (NASCIMENTO, 2022).

A alteridade, portanto, ocorre num processo de alternância de vozes em que os/as sujeitos/as, tanto ouvem quanto falam e nisso constituem-se e constituem a própria sociedade. Ao assumirem determinada visão de mundo, no social mais amplo, interferem amplamente nesse meio. A exemplo do que acontece hoje com relação aos discursos da mulher, que chega ao século XXI, com uma consciência socioideológica diferenciada em relação aos discursos em desencontro com os direitos humanos; ao fazer isso, interfere na organização social, há uma ruptura com padrões de violência e uma reorganização da sociedade diante dessa nova sujeita que já não admite tantas violações dos seus direitos.

Para Bakhtin (2010 [1963], p. 323), “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim”. Nesses termos, compreendemos que a alteridade é uma condição fundamental do ser humano, na qual o indivíduo só pode ser entendido e se compreender a partir de sua interação com os outros.

Assim, a alteridade respalda-se na percepção do eu por intermédio do outro. Bakhtin (2011, p. 21) postula que cada indivíduo possui um *excedente de visão* em relação a esse outro, que ocorre quando

(...) contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esses outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora ou diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar, (...), o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que,

em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

Nessa lógica, o eu consegue ver o que o outro não vê em si mesmo, e essa percepção é que permite o processo de alteridade. Com isso, a alteridade implica um processo de conhecimento, compreensão e construção do outro, de percebê-lo como é, sem tentar subjugá-lo à própria perspectiva ou visão de mundo. No contexto educativo, por exemplo, a alteridade pode desempenhar um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem ao encorajar educadores/as e educandos/as a valorizar e respeitar as diferenças individuais. Ao incorporar a alteridade no espaço escolar, podemos promover um ambiente inclusivo e enriquecedor que busca respeitar as diferenças e valorizar a diversidade de experiências, perspectivas e contextos de todos os envolvidos no processo.

Nesses termos, quanto mais a consciência for ampliada em relação ao plano relacional alteritário e, também, responsivo, maiores as chances de uma sociedade mais fraterna e menos desigual. O outro é um agente transformador do eu e do meio e essa relação de alteridade ou de reconhecimento dela interfere decisivamente em nossos atos responsáveis e responsáveis. É uma compreensão que responde responsabilmente, que escuta a voz em silêncio. O signo ensina a refratar o mundo com nossas emoções, com suas verdades e ideologias e isso prescinde de responsabilidade com aquilo que enuncio.

A escuta constitui um ato de alteridade à medida em que o outro chega até mim. E nessa relação alteritária eu-outro-eu vamos nos tecendo pelos fios do outro e assim a minha identidade não é individualizada, mas é atravessada pelos dizeres da cultura, do grupo social, pela movência de fazeres e refazeres. Desse modo, a perspectiva de um letramento humanizado tem intrínseca relação com a compreensão da alteridade, a qual é reconhecidamente uma ação que enlaça o outro de forma a gerar o acolhimento, a valorização, o reconhecimento, a afetividade, a construção de elos para a melhoria das relações sociais, o desenvolvimento da sabedoria, a valorização do ser.

A responsividade, inerente à alteridade, torna-se, também, imprescindível para o movimento constitutivo do letramento docente, posto que implica uma atitude ativa e engajada em relação ao outro, a confirmar a natureza interativa e relacional da linguagem e do discurso. Conforme Bakhtin (2011, p. 271), todo

discurso devidamente compreendido e significado demanda respostas, posições, atitudes, comportamentos ativos, pois “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (...), toda compreensão é prenhe de resposta (...)”. Assim, ao proferir o discurso ao outro, oralmente ou por escrito, não o fazemos no vazio, mas sempre em relação a outros discursos e outros locutores.

Desse modo, Bakhtin (2011) assegura que não existe destinatários pacíficos, fadados a única função de receptores de discursos alheios. Ao contrário, a atitude dos/as sujeitos/as em relação às interações discursivas é responsiva ativa, ainda que aconteça tardiamente, e materializa-se nas suas respostas externas ou internas. Ponzio (2020a, p. 54) explica que “o destinatário da palavra tem uma posição de quem responde de forma ativa; (...) o seu acordo ou desacordo (...) estão em jogo (...) desde a primeira palavra do falante”. Diante de seu destinatário, portanto, o locutor sempre espera respostas e não compreensão passiva; tais respostas podem se materializar de muitas formas, concordâncias, discordâncias, explicações, complementações etc. Isso implica reconhecer que cada interação é um diálogo, onde as respostas são formadas e moldadas pela comunicação discursiva que as precedeu e, por sua vez, irão nortear as comunicações futuras.

Ao nosso entender, isso também implica uma responsabilidade ética em relação ao outro, pois nosso discurso pode afetar e ser afetado pelo discurso do outro. Por exemplo, uma professora que planeja uma aula, não apenas pensa em transmitir informações, mas também considera as possíveis respostas, dúvidas e reações dos estudantes, antecipando essas respostas na preparação do discurso didático-pedagógico. Assim, a aula não é um monólogo, mas um diálogo antecipado com os discentes.

No contexto da formação docente, isso sugere uma mudança de paradigma, afastando-se da visão do/a docente como mero destinatário passivo de conhecimento, e direcionando-se para a concepção de um participante ativo no diálogo educacional, o que pode ser favorecido por meio da reflexão crítica e do questionamento. Em vez de aceitar passivamente a informação, os/as professores/as devem ser incentivados/as a interrogar, debater e contestar o que estão aprendendo. Entendemos que essa prática reflexiva é uma forma de responsividade ativa, à medida em que os/as docentes se engajam ativamente com

os conhecimentos adquiridos na formação e os relacionam com suas próprias práticas de ensino e aprendizagem.

Afirmamos, portanto, que o/a docente responsivo/a ativamente não é apenas um/uma dispensador/a de conhecimento, mas um/uma condutor/a de aprendizagem, um/uma engajador/a dialógico/a que está sempre atento/a e sensível às necessidades, aos interesses e às habilidades coletivas e individuais dos seus alunos. A abordagem pedagógica docente, a partir de uma postura alteritária e responsabilmente responsiva, ou nos termos de Sobral (2017), “responsível”¹⁸, reconhece a singularidade de cada aluno, bem como a diversidade de caminhos de aprendizagem que os educandos podem seguir.

Nessa lógica, podemos perceber a importância dessas compreensões – alteridade e responsividade - interlaçadas ao conceito de felicidade. Educar para a felicidade é aludida por Freire (2013a) quando se refere aos educadores e educadoras como conselheiros/as humanitários/as, incansáveis no convencimento de analfabetos para voltarem ao seio da felicidade abandonada, a partir da palavra oferecida que é transbordada de sentidos e de reflexão sobre o meio e a realidade em que se inserem.

Pensar, portanto, uma educação para a felicidade, como alude Freire (2013a), implica reconhecer que não há alunas e alunos felizes sem a consideração da motivação e do engajamento do/a professor/a. Nisso, urge perguntar: Onde está a educação para o letramento docente numa perspectiva da felicidade? Como podemos formar para a esperança se professores/as se encontram desesperançados/as e a felicidade escapa pelos dedos como se não lhes pertencessem também? (FREIRE, 2013a; 2013b).

Nesse sentido, entendemos que o letramento docente tem sido debatido dentro de uma ótica em que o conhecimento profissional é desvinculado do/a homem/mulher enquanto ser humano e como tal, talvez, não corresponda às expectativas de uma sociedade cada vez mais mergulhada na urgência dos deveres e responsabilidades, da ansiedade e das obrigações. É preciso pensar no letramento profissional docente enquanto válvula de formação sim, de engajamento

¹⁸ Sobral (2017) propôs o neologismo “responsabilidade”, assim como “responsível”, com o objetivo de unir a concepção de **responsabilidade** (o responder pelos próprios atos) a de **responsividade** (o responder a alguém ou a alguma coisa), para nomear, por meio de uma única palavra, o aspecto responsivo e a assunção da responsabilidade do agente perante seu ato.

sim, mas que tenha a capacidade de pensar no/a sujeito/a constituído/a de direitos e como tal um letramento que atenda também o/a professor/a ser humano, numa relação de alteridade e responsividade que se constitui na relação consigo mesmo/a e com o outro (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]).

Dessa forma, percebemos a necessidade de um letramento responsável (alteritário e responsável) que reconhece o professor e a professora em seu papel de letramento docente, assim como um aluno/a que como tal precisa ser considerado em suas especificidades, particularidades com respeito, com responsabilidade, com ética. Nessa direção, Kleiman (2001, p. 51) orienta uma pedagogia culturalmente sensível para a formação de professores/as, a qual favoreça a integração dos saberes das práticas discursivas docentes, “admitindo que a sala de aula universitária também é potencialmente um contexto de comunicação intercultural e identificando as exigências específicas no local de trabalho”.

Essa forma de conceber o letramento docente na contemporaneidade vem ao encontro do que explica Ponzio (2020b) ao tratar da concepção de Bakhtin sobre o ato. Para o autor, o ato em Bakhtin se dá a partir do interior em consonância com o existir-evento único, singular, de forma que tanto seu conteúdo, como sua entonação e unicidade são responsavelmente significativos. Assim, cada existir-evento único é singular, irrepitível, concretizado por atos únicos de quem participa. Essa compreensão da unicidade do existir, do ato do sujeito leva à compreensão de que o sujeito constituído e refratado por atos, é também único, ou seja, tem um modo particular próprio de entender-se, de constituir-se e de se relacionar consigo e com o mundo, logo, o eu, individualizado, tem responsabilidades próprias consigo e com o outro que é representado no mundo.

Nesse ínterim, o sujeito eivado de individualidade é constituído pelo que ele precisa incorporar do outro, como sendo sua responsabilidade e não o outro de adotar atitudes éticas e responsáveis. O sujeito nessa perspectiva não pode ser indiferente ao outro e ao que dele se espera enquanto sujeito único.

Ponzio (2020b, p. 16, **grifo do autor**) acrescenta, ainda, que o evento é “*estrutura arquetônica do mundo como evento*”. Dessa forma, explica que Bakhtin (2020) mostra a dificuldade da possibilidade de apreender o “caráter do evento” único, singular, irrepitível, porque se lida com a efemeridade do ato que só se faz uma vez, posto que ao ser aprisionado como objeto de análise perde sua

característica de unicidade e passa a ter um valor genérico. Entretanto, ainda que o conhecimento da singularidade seja impossível, é preciso compreender a essencialidade de se reconhecer que o conhecimento acerca do singular “reaparece sob a forma de indivíduo identificado pelo pertencimento a este ou àquele conjunto, a este ou àquele gênero” (PONZIO, 2020b, p. 16-17).

Logo, reconhecer a singularidade do ato implica asseverar que a vida do outro será tocada de alguma forma por ela, impondo-lhe um impacto, refletindo na qualidade de vida do outro. Reconhecer que todo existir-evento é impregnado de formas organizacionais, de modelos culturais e sociais, que funcionam a partir de categorizações, de agrupamentos e atribuições de formas generalizadoras e universais denota entender e aceitar que a singularidade de cada um é parte constitutiva do genérico.

Nessa perspectiva, consideramos o letramento profissional docente como um processo que se tece a partir de eventos e como tais são únicos, singulares irrepetíveis. Tal como entendemos, os momentos de formação e de trocas são constituídos por atos que precisam ser considerados únicos, responsáveis e, portanto, éticos. Ao analisarmos por esse ângulo, compreendemos que os eventos de letramento, conforme Street (2014), são atos de linguagem, são atos de existência que, por isso, precisam ser éticos e responsáveis e, por conseguinte, não podem acontecer sem considerar as singularidades dos seus/suas sujeitos/as constitutivos.

Isso significa que a singularidade dos/as docentes, suas realidades, seus modos de vida, seus letramentos precisam ser considerados pelas instâncias de letramento institucionalizadas (Secretarias de Educação, universidades) como parte indispensável dos eventos de letramento. Se isso não acontece, correm o risco de serem impactados de forma negativa na sua constituição ética, o que, na sociedade contemporânea, não pode mais ser aceito.

Kleiman (2001) vem ao encontro desse pensamento e salienta que muitas vezes as vivências e os dizeres que balizam a identidade do/a professor/a são inferiorizadas diante dos discursos legitimados, sendo vistos, pelos/as docentes nas instâncias de letramentos institucionalizados, como não legítimos e, por esse motivo, o/a professor/a em formação é levado/a a autocensura de suas singularidades. As IES, nas palavras da pesquisadora, têm uma tendência em discriminar e em silenciar os conhecimentos advindos de contextos não

institucionalizados, isso porque há um movimento de validar conhecimentos gerados na e a partir delas, sem dar o devido espaço para emergirem conhecimentos gerados e reconhecidos nos contextos socioculturais como também verdadeiros e legítimos.

Essa discrepância no tratamento e validação desses conhecimentos tem a ver com a perspectiva de as IES estarem mais voltadas à cientificidade dos fatos, da pesquisa. Ao que parece, é que esse posicionamento de negação, de silenciamento e de depreciação da imagem do/a professor/a, frente aos seus saberes e fazeres, pode estar relacionado ao fato de que nem sempre esse/a sujeito/a estará familiarizado/a com práticas de letramento legitimadas no/pelo contexto da academia em oposição às práticas letradas de outros contextos nos quais o/a professor/a está inserido/a (KLEIMAN, 2001). Percebemos, portanto, que há uma forte tendência na imposição daquilo que é validado como superior, como dominante, nesse caso, as práticas letradas mobilizadas no contexto das IES.

Dessa forma,

[...] a questão do letramento da professora deveria ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, própria dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita **para** o trabalho e **no** contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar. A perspectiva aqui adotada pode parecer estreita, mas é imprescindível no contexto brasileiro, onde os mitos do letramento [...] dominam o pensamento sobre a escrita, podendo, por isso, ser utilizadas de forma preconceituosa, mais um instrumento para prejudicar e discriminar grupos já diminuídos socialmente (KLEIMAN, 2001, p. 42, *grifo da autora*).

Nesse caso, seria mais interessante partir das práticas situadas próprias do contexto de atuação profissional do/a professor/a, fazendo uma análise crítica, reflexiva da atuação docente, dos saberes e dos fazeres, a fim de compreender o trabalho que o/a profissional desenvolve e promover auxílio, caso isso seja uma necessidade. Para tanto, Kleiman (2001) sugere a pesquisa crítica a fim de que haja uma transformação nos cursos de formação e de educação continuada, a vislumbrar o fortalecimento do grupo estudado e não a depreciação ou apontamentos negativos do que o/a professor/a realiza em seu contexto de atuação. A autora reconhece que a pesquisa crítica envolve difíceis decisões de cunho político e ético diante dos resultados obtidos, reforçando que o compromisso com os/as sujeitos/as pesquisados/as deve ser mantido.

À vista disso, o professor é um corpo oprimido porque ele não é considerado, ele não é legitimado; ele é objeto de estudo, sendo por isso considerado como um sujeito que não tem voz. Há, portanto, uma forte tendência de as pesquisas que são realizadas no âmbito da docência não voltarem para os contextos pesquisados com os devidos resultados.

Assim, quando o/a pesquisador/a adentra o contexto de atuação do/a professor/a, sujeito/a-pesquisado/a, tendo como contexto a sua aula, por exemplo, não há como saber o que estará de fato sendo observado pelo/a pesquisador/a. Tudo pode ser levado em consideração para fins de análise: as práticas didáticas, a prosódia, as escolhas lexicais, os gestos; e, diante das muitas situações que o/a professor/a enfrenta no cotidiano da sala de aula – pouco ou nenhum recurso pedagógico, condições de trabalho desfavoráveis, autocensura –, não será difícil atentar mais fortemente para as situações que diminuem ou desmerecem a sua atuação (KLEIMAN, 2001).

A pesquisa valerá a pena, para o/a docente – e para a comunidade escolar como um todo –, se de fato seus resultados forem utilizados em prol do melhoramento das suas condições de trabalho, e isso pode ser realizado, de acordo com Kleiman (2001), por meio da implementação de melhores programas de formação e de educação continuada. Contudo, isso não é tão simples, pois implica interesses políticos voltados para o reconhecimento e valorização do trabalho docente e demanda, também, uma certa redefinição na relação professor/professora/pesquisador/pesquisadora. Relação essa que precisa, afirmamos, se revestir de alteridade e responsividade responsável, a fim de evitar a estigmatização da atuação do/a professor/a e buscar, sobremaneira, contribuir efetivamente para o seu letramento profissional.

Em consonância com Kleiman (2001), concordamos que as práticas de letramentos próprias do contexto de formação docente – seja inicial ou continuada – não devam desfavorecer a integração dos saberes ou das experiências advindas das realidades socioculturais dos/as docentes em formação com os saberes/conhecimentos mobilizados nas práticas discursivas das IES ou da esfera profissional. Para tanto, pertinente seria que se desenvolvessem, cada vez mais, contextos de formação humanizados, tendo em vista o letramento responsável e ético.

Sobre isso, Street (2014) argumenta em favor do letramento como prática social e compreende que tal abordagem pode ser capaz de desconstruir a estrutura hierárquica existente entre as práticas escolares/acadêmicas e as práticas cotidianas. Nesse sentido, podemos pensar também na desconstrução da ideia de que as práticas de letramentos docentes, realizadas em contexto pessoal e profissional, são menos importantes e que, por isso, não precisam ser consideradas em contextos de formação legitimados academicamente.

Entendemos que as práticas realizadas em contexto profissional, como a sala de aula, por exemplo, podem ser tomadas para fins de compreensão dos movimentos docentes para a partir disso, num processo colaborativo – professores/as e pesquisadores/as – haver efetivos movimentos reflexivos sobre a própria prática. Tal atitude pode proporcionar, em nossa visão, uma aproximação forte, real, concreta entre as duas instâncias (universidade ou outra agência de formação e escola), favorecendo estudos, pesquisas, trabalhos formativos mais pontuais, mais específicos e mais sensíveis às diversificadas realidades do contexto profissional do/a professor/a, sem negá-las ou depreciá-las.

Sobre isso, é importante levar em consideração os postulados de Pereira (2017) que chama a atenção para o perigo do discurso culpabilizador em relação ao/à professor/a. Geralmente, tal atitude não coloca em “xeque” a qualidade ou a capacidade das instâncias responsáveis pela formação docente, mas a própria capacidade linguístico-enunciativa docente como algo individualizado. Então, nesse contexto, a “culpa” é sempre do/a professor/a que não detém o conhecimento, não sabe desenvolver o conhecimento com os seus alunos, não sabe mediar a aprendizagem e/ou não tem domínio da prática de linguagem. As secretarias de educação, as universidades e outras instâncias responsáveis pelo letramento profissional docente não são responsabilizadas pelo saber-fazer do/a professor/a, e esse/a se torna a entidade mais vulnerável, fica à deriva, sem proteção e, ainda por cima, é acusado/a de ser o/a único/a responsável pelos *déficits* educacionais do país.

Admira-nos haver ainda um desencontro entre as práticas de letramento promovidas no âmbito acadêmico e as demandas de letramento do contexto de atuação e das condições sociais do/a professor/a (PEREIRA, 2017). É perceptível que as práticas de letramento legitimadas no contexto acadêmico também não contemplam, ainda, as práticas socioculturais do contexto de atuação docente, do

contexto da própria comunidade na qual a escola e esse/ao professor/a está inserido/a. Além disso, não raro, por exemplo, ouvíamos das professoras participantes desta Pesquisa que não eram liberadas para participarem de formações ou que precisavam fazer um esforço “sobre-humano” para envolverem-se nos eventos de letramento dos seus interesses desenvolvidos no bojo do *Práticas Socioculturais*.

Outro fator que desencadeia o desencontro entre as práticas de letramento acadêmicas e as demandas de letramento docentes, de acordo com Pereira (2017), tem a ver com a inserção dos/as professores/as em práticas de letramento da esfera acadêmica considerando que essas, por si só, conseguem garantir a preparação para a atuação profissional docente. A estudiosa esclarece que os efeitos das práticas de letramentos de uma esfera não são transferíveis de forma automática para outras esferas.

Desse modo, os usos da escrita, por exemplo, na academia, nem sempre resultarão em usos na esfera profissional do/a professor/a. No entanto, pouco se questiona ou se reflete sobre isso, já que, conforme Pereira (2017), os usos da escrita na esfera acadêmica tendem a ser fortemente valorizados socialmente (letramento dominante) em detrimento de usos em outras esferas, como a profissional. Nessa lógica, por vezes, o/a docente não percebe que as práticas vivenciadas na academia nem sempre serão suficientes para a sua atuação profissional. “Daí também ele/ela desprestigiar os usos que faz da escrita no seu fazer docente” (PEREIRA, 2017, p. 16, *ênfase nossa*).

Exemplo disso pode ser observado na resposta de uma professora participante desta Pesquisa quando questionada na diagnose acerca do seu papel de professora-pesquisadora de sua prática. O questionamento: *Você se considera um(a) professor(a) pesquisador(a) da sua prática?*, revelou a seguinte resposta: *‘Apenas professora, pesquisa deixo para colegas com mais aptidão’* (professora Célia¹⁹). A partir dessa resposta, percebemos que a professora não consegue validar as suas ações relativas à pesquisa que sua atuação docente naturalmente demanda; ela não se vê, não se reconhece no papel de professora-pesquisadora, porque não considera as ações realizadas no contexto do seu trabalho como ações

¹⁹ A professora Célia foi participante colaboradora desta Pesquisa, tendo interrompido a sua participação por dificuldades com acesso à internet. Desse modo, a referida colaborou conosco até dezembro de 2020.

legítimas e valorizadas, com poder de suscitar reflexões, transformações e ressignificações dos conhecimentos ali construídos.

Segundo Pereira (2017), as evidências de uma aproximação mais efetiva entre essas duas instâncias – universidade e escola de educação básica – na área de formação docente, somente foi iniciada a partir de meados do século XX. Tal informação revela que a relação dialógica, de interação discursiva entre essas duas entidades sociais “mostram-se fenômeno relativamente recente em nosso país” (PEREIRA, 2017, p. 33).

Entendemos que essa aproximação tão tardia é (também) geradora dos muitos empecilhos que contribuem para o distanciamento entre as realidades de cada instância. Esse distanciamento prejudica a universidade, porque não compreende mais fortemente as práticas de letramentos nas quais o/a professor/a se encontra submerso/a em seu contexto de atuação e isso impede que se dialogue, que se pense mais diretamente nos dilemas ligados à prática docente, vislumbrando respostas para isso.

Por outro lado, prejudica também o/a professor/a da escola básica que, muitas vezes, vê-se desamparado/a de um arcabouço acadêmico-científico que legitime o seu saber e o seu agir. Essa falta de legitimação acarreta, ao nosso ver, o desprestígio social das práticas letradas realizadas pelo/a docente da/na escola básica.

Pereira (2017, p. 34) acrescenta que

Além dessa constatação, é significativo o fato de que a história da formação de professores para a escola de educação básica no Brasil não se funde com a da universidade. Assim sendo, embora estejam inseridas nos mesmos contextos sociopolíticos, cada qual tem sua trajetória marcada por discursos distintos, circunscritos a cada uma das esferas da atividade humana em que se inscrevem.

Dessa maneira, o que se constrói, o que se vivencia/experencia na universidade nem sempre estará, de fato, sendo gerado, sendo concretizado em prol da escola básica. Sobre isso, Carnin e Guimarães (2015, p. 243) tecem uma crítica acerca da relação entre as duas instâncias, afirmando que a universidade ainda é tida como aquela “que produz conhecimento, e a escola, [...] a instância que o aplica”. Assim, a universidade, instância superior, seria a autoridade

produtora do conhecimento e a escola, a incumbida da reprodução desse conhecimento.

Conforme Pereira (2017) essa abordagem dualista de configurar a formação docente mantém a desconexão e a distância entre o trabalho profissional que vem sendo conduzido pelos programas de formação de professores. É indiscutível que a universidade tem passado por mudanças, mas ainda persiste a lacuna entre os conhecimentos gerados por essa instituição e as demandas do ensino nas escolas, possivelmente devido à sua postura ainda autossuficiente, de gerar um conhecimento para consumo interno, essencialmente para os próprios pesquisadores.

É preciso, afirmamos, inverter esse olhar e reconhecer a educação básica como produtora também de conhecimento e com autoridade legítima de produzir saberes científicos. A aproximação da universidade com a escola básica, reconhecendo e ajudando legitimar esse poder fortaleceria o letramento profissional do/a professor/a, primeiro porque ele/ela veria uma legitimidade para o seu fazer, para as suas experiências, para sua escrita; e conseqüentemente, porque haveria uma difusão de conhecimentos gerados pelo contexto sociocultural do/a docente e da escola a partir de um olhar de dentro da escola.

Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o/a professor/a pesquisador/a não se limita a ser um/uma usuário/a do conhecimento produzido por outros, mas quer e propõe a produção de conhecimentos a partir de suas problemáticas profissionais e tendo em vista a melhoria de sua prática. Assim, ele/ela também pode produzir (e produz) conhecimento de natureza científica.

Dessa maneira, é válido compreender o que tem sido feito pelo Projeto *Práticas Socioculturais* no bojo da UFPA enquanto deslocamento da universidade ao encontro dessas necessidades do letramento profissional docente na Amazônia paraense. As experiências tecidas e circunscritas por professores/as e pesquisadores/as têm evidenciado um fortalecimento dos/as sujeitos/as à medida em que seus conhecimentos socioculturais são considerados centrais e constitutivos dos seus letramentos a partir dos quais e em interlocução com os saberes acadêmico-científicos geram um atravessamento para revigoramento da prática docente em seus contextos distintos. Sobre isso, tratamos com maior detalhamento na subseção 7.2.

A seguir, dialogamos acerca do letramento profissional e sua constituição dentro da prática profissional docente.

2.3 A CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO DOCENTE NA PRÓPRIA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta subseção, refletimos sobre a importância da formação continuada de professores/as que se faça dentro da profissão, a considerar o próprio contexto de atuação e as vivências reais das salas de aula, nas quais esses/as profissionais atuam concretamente. Em concordância com Nóvoa (2009a) e Ibernón (2011), defendemos que uma formação direcionada ao saber-fazer docente desconectada do contexto profissional real pode não ser significativa para os/as sujeitos/as envolvidos no processo, uma vez que o distanciamento – entre formação e contexto profissional – ocasiona incompreensões e desencontros no que tange às realidades e às necessidades formativas docentes e discentes.

Cabe destacar que concebemos o processo de formação continuada de professores/as como um processo dialógico e permanente de aquisição, aprofundamento e consolidação de aprendizagens, cuja realização se dá por meio de uma cadeia de eventos interativos. Essas aprendizagens, materializadas em práticas sociais, implicam cadeias de ações consubstanciadas por redes de atividades. Essas redes de atividades – eventos de escrita, de leitura, de oralidade, de produção, de análise e reflexão dos objetos do conhecimento, por exemplo – impulsionam a constituição do letramento profissional docente (MATENCIO, 2015).

Ibernón (2011) afirma que considerar as especificidades dos contextos educativos é relevante para o campo da formação docente porque é conhecendo as especificidades que se pode adequar-se a elas metodologicamente, de forma distinta dos moldes bancários de formação. Além disso, no vislumbre de uma formação mais próxima dessas especificidades, a construção do conhecimento que “analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais” (IBERNÓN, 2011, p. 14) torna-se mais palpável. Nessa lógica, ganha sentido a formação docente a partir da relação e da convivência com a cultura do contexto educativo porque esse é plural, diverso, dadas as diversidades dos/as sujeitos/as e das comunidades a que pertencem e circulam; por essa razão já não cabe mais uma formação respaldada na transmissão de um conhecimento

acadêmico, pronto, que se assume universal, desvinculado dessa realidade concreta, se pretendemos uma formação que assegure uma prática mais consciente, crítica e transformadora.

Para ilustrarmos essa reflexão, trazemos episódios de formações propostas pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), da qual compomos o quadro funcional docente há 14 anos. Nessas ocasiões, atuando na educação básica – anos finais do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio – com os componentes curriculares Língua Portuguesa e Literatura, no período de 2009 a 2015, participamos de algumas formações oferecidas nas escolas na qual atuávamos, em Soure/PA. Ressaltamos que essas formações chegavam até nós prontas, isto é, com as temáticas fechadas, os encaminhamentos metodológicos todos traçados, sem, de alguma maneira, considerar as nossas realidades ou necessidades de formação. Interessante ressaltar também, e isso sempre foi uma inquietação nossa, que os cursos formativos eram conduzidos por profissionais do quadro funcional técnico da SEDUC/PA, os quais não tinham a vivência de sala de aula e, por isso, ao nosso ver, não detinham manejo suficiente para conduzir a formação para além de um paradigma mecânico, técnico e impositivo.

Diante disso, percebíamos que aquelas formações traziam em seu bojo, geralmente, uma pseudorrealidade, já que não havia nenhum ato de sondagem prévia ou de escuta ativa dos/as personagens principais (professores/as e alunos/as) daquele contexto, que pudessem dar condição a qualquer tipo de aproximação das nossas reais necessidades. As propostas formativas, nos moldes da educação bancária, resultavam, quase sempre, em apresentação ou imposição disfarçadas de sugestão de materiais didáticos, produzidos por assessorias educativas, geralmente, de outro Estado, voltados a um modelo de ensino também bancário.

Por essa ótica, de acordo com Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada tem ocorrido sob um ponto de vista fortemente mercadológico que enaltece modelos genéricos, prontos e descontextualizados, pressupondo um/uma professor/a passivo, mero/a reproduzidor/a daquilo que lhe é apresentado como proposta pedagógica dentro das formações, contribuindo desse modo, para a perpetuação de uma alienação profissional (IBERNÓN, 2011). Assim, os/as docentes têm sofrido uma destituição da autonomia, sendo muito prejudicial à sua

atuação crítica, uma vez que lhes impede a reflexão, a criação, a inovação, a autoria, a partir dos seus contextos educativos próprios de ensino e aprendizagem.

Nóvoa (2009a), ao partir do questionamento *o que é ser um bom professor?*, sugere cinco disposições as quais considera essenciais para uma definição mais compreensível da profissão. Tais disposições, segundo o autor, podem servir como aporte basilar para a elaboração de propostas formativas que vislumbrem a constituição e consolidação da profissão docente. Trata-se de propostas genéricas, mas que “devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação” (NÓVOA, 2009a, p. 207).

O autor destaca que essas disposições não ocorrem de forma natural; ao contrário, elas precisam ser construídas “na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *pessoalidade do professor*” (NÓVOA, 2009a, p. 206, **destaque do autor**). As cinco disposições são: o **conhecimento**, a **cultura profissional**, o **tato pedagógico**, o **trabalho em equipe** e o **compromisso social**.

O **conhecimento** está relacionado ao papel do/a professor/a como sujeito/a que conduz o aprendente no seu processo de aprendizagem, precisando para isso, além de conhecer bem seus alunos, ter pleno domínio daquilo que ensina. Ao nosso ver, um constante movimento de estudo, pesquisa e reflexão sobre a própria prática precisa ocorrer de modo permanente, fazendo parte do cotidiano docente de forma consciente, isto é, de forma que parta da compreensão de que essa postura é inerente à profissão. Freire (2017, p. 90) argumenta que o professor deve levar a sério a sua formação e para tanto, é inevitável o ato constante de estudar. O/A docente que não se esforça para responder às demandas da profissão “não tem força moral para coordenar as atividades de suas classes”.

Já a **cultura profissional** relaciona-se fortemente à compreensão dos sentidos da instituição escolar, que ao nosso entendimento, significa dizer que, enquanto professores/as, precisamos nos envolver com o universo escolar em sua totalidade, e não somente com o interior da sala de aula que nos compete. Isso não significa a obrigação de realizar tarefas administrativas ou de responsabilidade da gestão escolar, mas o dever de conhecer as estruturas e organizações de caráter administrativas, técnicas, para, assim, compreender e participar colaborativamente da movimentação de cada subdivisão e ação escolar, posto que isso pode implicar diretamente em nossa atuação profissional.

É importante conhecermos, por exemplo, a dinâmica da secretaria escolar, para entendermos a lógica do processo de enturmação dos alunos, os critérios adotados para esse processo etc. e quais implicações tais ações podem ocasionar no próprio movimento educativo da turma. Outra ilustração dessa disposição, é o Projeto Político Pedagógico da escola; conhecer a lógica ideológica, histórica e política que norteia a construção desse documento pode favorecer a participação ativa do corpo docente em sua formulação ou reformulação. Ao compreendermos os movimentos escolares externos à sala de aula, podemos intervir ou contribuir de modo significativo para a organização e transformação da realidade escolar.

Além disso, a cultura profissional prevê a constituição da profissão por meio da aprendizagem coletiva, colaborativa, onde um tem a possibilidade de aprender com o outro; professores/as menos experientes aprendem com os/as mais experientes e vice-versa.

É na escola e no diálogo com os outros professores que [também] se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009a, p. 207, **destaque nosso**).

Assim, a constituição da profissão docente também ocorre a partir do contato, do convívio e da troca de experiências com outros professores, sobretudo aqueles com maior tempo de exercício na profissão. Essa possibilidade permite a consolidação de uma rede colaborativa de formação como filosofia de trabalho e não como uma estratégia de gestão somente (IBERNÓN, 2011). Além disso, o ato de registrar a própria prática, escrevendo sobre ela de forma reflexiva e avaliativa pode proporcionar melhor compreensão dos movimentos internos e externos à sala de aula e, conseqüentemente, resultar em posturas mais comprometidas e éticas do agir docente, possibilitando a modificação da própria realidade cultural.

Outro fator a ser levado em consideração, no que se refere às cinco disposições apontadas por Nóvoa (2009a), é o **tato pedagógico**, o qual está diretamente interligado às dimensões pessoais do/a professor/a. Essa terceira disposição demanda a capacidade do relacionamento interpessoal e a habilidade de se comunicar com o outro de forma respeitosa, empática, amorosa. Distante dessas condições, o ato de educar não se cumpre, pois no processo educativo é necessário haver também um movimento de “conquista” para as tarefas escolares.

O/A educando/a precisa confiar no/a professor/a, ver nele/a um apoio, uma bússola para a sua aprendizagem, o que pode ser alcançado por meio de uma relação baseada no respeito. Essa relação de respeito e de confiança é construída no decorrer da vida escolar e é de grande relevância para a dimensão profissional docente, pois conduzir um processo no qual os aprendentes estão motivados e dispostos, pode tornar o fazer docente menos árduo e improdutivo.

Visualizamos a relevância do tato pedagógico nas situações de formação docente. O cuidado com as relações interpessoais também se faz necessário neste contexto de educação, em que professores/as formam e são formados/as. Ibernón (2011) afirma que o/a professor/a como sujeito/a pensante e com subjetividades possui uma epistemologia prática, um conhecimento e um quadro teórico construídos a partir de sua própria experiência pessoal e profissional. Não cabe nas situações de formação ignorar tais aspectos, tomando o/a docente como objeto. Respeitar e reconhecer o poder e a capacidade dos/as professores/as é também colaborar para o fortalecimento das relações interpessoais no contexto de formação profissional.

Como ilustração, trazemos à cena, a relação de respeito e consideração que fazíamos questão de manter com as professoras participantes desta Pesquisa. Em momento algum elas foram silenciadas ou interdidas nos seus modos de produção/reprodução de conhecimentos. A linguagem constitutiva dessa relação foi pautada no diálogo, no respeito, na consideração do outro, no acolhimento e na valorização dos saberes diversos e plurais provenientes de suas vivências pessoais e profissionais. A validação dos seus conhecimentos e aprendizagens foi concretizada a partir de uma rede de atividades – pesquisa, leitura, escrita de resumo ou artigo científico, minicursos – na qual elas puderam manifestar, sem receios, seus saberes e fazeres, suas autorias.

A quarta disposição, relevante para a constituição do letramento do professor, diz respeito ao **trabalho em equipe**. Nóvoa (2009a) explica que as novas demandas do campo profissional docente requerem um “reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola” (NÓVOA, 2009a, p. 208). Ibernón (2011) confirma a importância dessa disposição ao argumentar que os trabalhos docentes individuais são ineficazes quando não são organizados e apoiados entre os pares. “A formação personalista e isolada pode originar experiências de

inovação, mas dificilmente levará a uma inovação da instituição e prática coletiva dos profissionais” (IBERNÓN, 2011, p. 52).

Nesse sentido, o trabalho coletivo, organizado por grupos de professores/as, de áreas afins ou de áreas distintas, precisa acontecer de modo mais concreto no contexto de atuação ou de formação, a partir de um movimento de colaboração mútua. Enquanto professores/as, é preciso compreender e experienciar (de forma mais constante) esse movimento de trabalho coletivo, o qual, de certa forma, pode promover uma dinâmica educativa mais significativa e transformadora, e, por consequência, favorecer uma formação mútua mais humana e mais próxima das necessidades de aprendizagens docentes.

Matencio (2015) postula que a formação (continuada) conecta, inevitavelmente, as esferas individual e coletiva dos sujeitos. Isso implica compreender que o movimento de formação ocorrerá entre as ações pedagógicas, teóricas, praxeológicas etc. de professores/as formadores/as e em formação, além das atividades que se realizam na instituição em que ocorre a formação. Desse modo, os conhecimentos e as aprendizagens construídas nesses eventos de interação formativa, agregarão diversas compreensões, dos/as diversos/as sujeitos/as envolvidos/as na formação, além de agregar valores provenientes de outras esferas sócio-históricas que de alguma forma deixaram suas heranças para a constituição do agir docente.

A quinta disposição relacionada à formação docente dentro da profissão é o **compromisso social**. Nóvoa (2009a) explica que podemos chamar essa disposição de diversas formas, porém todas convergirão para o mesmo sentido, sendo esse relacionado a princípios, a valores, à inclusão social e à diversidade cultural. Distante de um modelo centrado na transmissão do conhecimento, do tecnicismo, do universalismo, o compromisso social sugere uma formação docente baseada **na** e a partir **da** reflexão crítica sobre a própria prática.

Essa movimentação permite que a todo momento, sejam examinadas as teorias implícitas, os esquemas de funcionamento, assim como as atitudes, os valores, as concepções docentes por meio de uma autoavaliação que (re) orienta o trabalho docente (IBERNÓN, 2011). Para tanto, é extremamente necessário haver espaço, oportunidade e liberdade para o exercício do pensar sobre as ações de ensino e aprendizagem no contexto da escola. Não dá mais para agir no modo “piloto automático”, realizando as tarefas na base da cópia, da reprodução, fora de

um “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2017, p. 39).

Diante do exposto, compreendemos que o papel da escola enquanto instituição reconhecida socialmente como promotora de educação humana, discente e DOCENTE, vai além da transmissão de conhecimentos específicos, de natureza conteudista. Defendemos que propostas de formação continuada, sejam em âmbito institucional como as Secretarias de Educação ou em âmbito acadêmico como as IES precisam levantar tais questões a partir das realidades profissionais docentes vivenciadas no interior dos contextos escolares de fato. Acreditamos que esses movimentos poderão impactar de maneira mais positiva e propositiva no desenvolvimento do letramento profissional dos/as professores/as da Educação Básica, em especial aqueles/as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com isso, encerramos esta seção, na qual trouxemos para o cerne da discussão a conceitualização dos letramentos e a explicação sobre os eventos e as práticas de letramentos. Para além disso, pudemos discorrer mais especificamente acerca do letramento profissional do professor, bem como sobre a constituição desse letramento a partir da própria profissão.

A seguir, detemo-nos a refletir sobre a linguagem na perspectiva dialógica.

3 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

A discussão proposta, nesta seção, acerca da perspectiva dialógica da linguagem, surge a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin e foi delineada, nesta Pesquisa, a partir das obras *A palavra na Vida e a Palavra na Poesia* (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]), *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]) e *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011 [1979]). Estas foram as principais obras do Círculo, com as quais dialogamos no processo de investigação e de tessitura desta tese.

3.1 O PRINCÍPIOS DIÁLOGICOS DA LINGUAGEM

Para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, as formações sociais constituem arquitetônicas que influenciam de fora os objetos e os sujeitos sociais, a encontrar neles uma resposta interior. Assim, a linguagem e a língua constituem objeto verbal material que organizam de determinadas maneiras as relações sociais. Para o Círculo, linguagem é uma superestrutura que marca uma separação entre o ser biológico e o sujeito social. Como tal, resulta das interações grupais, coletivas experienciadas pelos/as sujeitos/as, de modo que interfere na organização sistêmica do todo social e na própria constituição desses/as sujeitos/as. Nesse sentido, língua também é linguagem e não antônimo de linguagem. Isso porque, os signos linguísticos constituem materialidade fonética, fonológica, morfológica, textual, discursiva, que se investe de significação, sentido e valores apenas no seio cultural, histórico, social e ideológico (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]; 2021 [1929]).

Para Menegassi e Gasparotto (2019), a linguagem é constituída a partir do diálogo, caracterizada historicamente e impregnada de uma diversidade de vozes que formam o sujeito social. Nascimento (2022) explica que a linguagem, para o Círculo de Bakhtin, só pode acontecer a partir da interação verbal. Sob essa compreensão, a linguagem se materializa em enunciados e as palavras não transparecem diretamente o significado e o sentido; por sua vez, dispersam sentidos diversos a depender das condições de interação.

A língua é considerada dentro dos seus aspectos linguísticos, mas sempre vinculada a um contexto discursivo, a refratar visões de mundo (MELO JÚNIOR, 2022). Nessa perspectiva, compreendemos que não cabe, na sala de aula, tratar o

ensino da língua de forma limitada à produção ou à análise de frases isoladas; ou investir na memorização de regras gramaticais ou em classificações, sem haver, contudo, um esforço que conduza os aspetos ensináveis da linguagem à dimensão da interação discursiva.

Dessa maneira, a palavra é um fenómeno sociológico que não pode ser entendida de forma deslocada da situação social de origem. A palavra tem por extensão a própria vida e perde seu sentido se for dela separada (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Logo, a palavra ganha vida na medida em que interliga por meio do diálogo os/as sujeitos/as da interação social, cujos sentidos são configurados no bojo de um contexto sócio-histórico.

Dessa forma, consideramos que apresentar as origens do dialogismo é importante para a compreensão desse princípio. Sobral (2009a) contextualiza o surgimento do dialogismo a partir dos estudos de Bakhtin e o Círculo na Rússia em 1920, cuja circunstâncias intelectuais e políticas se interessavam pelo diálogo/dialogismo, o qual se respaldava pelo diálogo face a face, pela interação numa época em que ainda se primava pela linguística histórico-comparativa e se considerava o texto literário como um documento.

Assim, compreendemos o quanto os acontecimentos da época direcionaram a mudança de foco na abordagem dos estudos linguísticos, posto que os problemas decorrentes do período não poderiam ser respondidos ou tratados pelos estudos então disponíveis. Dessa forma, ocorreu um deslocamento de foco do institucional para o sujeito com ênfase na sua ação na sociedade e na história, visto que esse sujeito era moldado pelos fatos históricos, sociais e ideológicos que se constituíram como principais agentes das transformações sociais desse tempo.

No entanto, a política de Estado interveio na concretização desse pensamento em que o sujeito adquiria *status* central nos estudos da linguagem, impondo dificuldades a isso. Desse arcabouço contextual, surgiu “a palavra dialógica” em artigo de autoria de Lev Jakubinski, formalista Russo, publicado em 1923. O artigo foi construído sob o ponto de vista crítico do saber então aceito, a partir do comportamentalismo, das concepções psicológicas de William James e da Psicologia social de Gabriel Tarde, o qual estudava sobre a opinião pública.

Entendemos que a gênese do dialogismo está no cerne do artigo “A palavra dialógica” e ancorado na Psicologia social, cujas ideias foram instrumentos de reflexão, ampliação e reformulação com publicação *em Marxismo e Filosofia da*

Linguagem (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]). Assim é que as propostas esboçadas nesse artigo calçam os conceitos de língua e linguagem e seus aspectos dialógicos, apresentados pelo Círculo de Bakhtin. Cabe destacar que, em princípio, a denominação dada ao dialogismo por Bakhtin foi a de *translinguística*, uma teoria para além da linguística que era praticada, uma proposta de que, para dar conta da linguagem, era preciso ir além do sistema da língua, mas incorporando-o.

Nesses termos, o Círculo, ancorando-se também em outras teorias, voltam-se às novas problemáticas decorrentes do período: a) a ação do sujeito falante versus o sistema fechado e o texto como documento; b) o discurso interior e o aspecto psicológico versus superioridade do sistema linguístico ao psiquismo humano; c) o aspecto social da linguagem de cunho marxista com foco em sua função social em confronto ao caráter objetivista e subjetivista.

A abordagem dessas problemáticas levam a considerar que a imersão do sujeito em um sistema dinâmico como a sociedade e a história faz com que sua mediação com o outro se dê por meio de um sistema linguístico não rígido, não fechado, a conduzir o sujeito como agente social e histórico a constituir-se na relação com outro, posto que imerso em relações sociais. Ancorado nesse viés de sujeito e de sociedade, os trabalhos do Círculo enveredam uma reformulação das problemáticas, propondo uma “semiótica da cultura” (SOBRAL, 2009a), de base filosófica, a partir de um conjunto de procedimentos metodológicos e práticos que vão além de fórmulas e práticas de análise. Para melhor compreender os desdobramentos desses estudos, Sobral (2009a) reflete sobre a Filosofia do ato ético em Bakhtin e explica que a Filosofia do ato responsável (2020 [1920-1924]) se volta para a ação do homem no meio social e histórico, mediado simbolicamente pela linguagem.

Segundo o autor, Bakhtin recorre à exploração desse tema na expectativa de validar genericamente as especificidades dos atos sem interferir e/ou desconsiderar suas singularidades. O ato, em Bakhtin, portanto, refere-se ao agir geral no qual estão encapsulados os atos particulares e engloba elementos como um sujeito agente, um lugar, um tempo.

Dessa forma, compreender o ato implica reconhecer o plano da generalidade e da particularidade de forma interrelacionada. Sendo esses elementos categorias filosóficas, tornam-se importantes no estudo/compreensão da linguagem, pois falar, produzir, compreender, requer um envolvimento e um ato. Logo, para Sobral

(2009a), Bakhtin diferencia o conteúdo do ato como produto resultante do ato e o processo do ato como as operações mobilizadas para produzi-los.

Nessa compreensão, interessa-nos entender como o ato de ensino e aprendizagem produz efeitos e o que leva às operações, escolhas dos/as sujeitos/as e que resultados descendem desses movimentos de ensinar. Ao ensinar, o/a professor/a mobiliza estratégias e as articula, o que conseqüentemente resulta num produto que pode ou não corresponder às necessidades do sujeito histórico e socialmente instituído. Nesses termos, a concepção filosófica do ato em Bakhtin envolve um processo, um produto e agentes.

Interessa-nos muito mais o processo, o percurso do que o resultado ou o agente, assim como a singularidade de cada ato, o que contribui para a constituição também do agente, já que cada ser é formado por atos concretos que são irrepetíveis. Ao reduzir atos particulares ou definidos a partir de generalizações, esquece-se do pormenor, do específico, da unicidade, e assim desconsidera-se a totalidade do ato que envolve necessariamente o conteúdo, o processo de realização e o agente. É nesse ponto que Sobral (2009a) destaca e enfatiza que para os estudos de Bakhtin é crucial considerar o sentido do ato em relação a concretude histórica do ato/atividade. Logo, se esclarece que em princípio, os estudos do Círculo se assentam na interrelação entre o contexto sócio-histórico ideológico mais amplo e o mais imediato. É possível compreendermos que o sentido do ato é o conteúdo, cabendo a nós docentes concebê-lo em estrita vinculação ao seu produto, visto que a atualização de um dado processo já constitui outra situação concreta, isso porque o processo é irrepetível.

Outra contribuição de Bakhtin, segundo Sobral (2009a), é a distinção entre o sensível, o mundo vivido, a concretude dos atos, a realização do ato e o seu processo; e o inteligível, que é a forma como se compreende as impressões (sentido/contéudo) do que é geral dos atos, portanto, daquilo que seria repetível. Dessa forma, a partir do ato é possível entender que lhe são integrantes o conteúdo, a forma, a materialidade concreta, a elaboração teórica, o estar no mundo e a categorização do mundo. Em vista desse postulado, as abordagens do enunciado sempre partem de sua concretude situacional, contexto de produção, pois o produto (texto) ou o processo correspondem à totalidade do sentido e constituem particularidades de cada ato, as quais são permeadas pela ideologia.

Em consideração a isso, a vida é que preenche de sentido o material verbal da palavra. “Com efeito, não há vivência fora da encarnação sígnica” (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 204). Ou seja, a forma e a sua direção são definidas pelas condições reais de enunciação entre dois sujeitos organizados socialmente.

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade (VOLÓCHINOV, 2021 [1929], p. 205, *grifos do autor*).

Com base nessa concepção de palavra, entendemos que os princípios do dialogismo são cunhados a partir da interação entre os/as sujeitos/as sociais, cujo intercâmbio se desloca sempre de um eu em relação a um outro, sempre de um eu a um nós. Isso significa que todo ato comunicativo presume a existência de um auditório social determinado pelos interlocutores de um enunciado, seja os mais próximos ou os mais longínquos sempre mediados por uma situação, pelo tema social e pela forma do enunciado que determinam a configuração final do enunciado.

Além do mais, todo enunciado, de alguma forma, responde a outro já dito na cadeia discursiva de forma a atualizar o discurso de acordo com a orientação social (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]). Nesses termos,

[...] o centro da concepção dialógica é a ideia de que um intercâmbio social, a interação – o contato concreto entre sujeitos, presencial ou presumido (um texto escrito, p. ex.) – é a base da comunicação, entendida em termo de ação concreta de tornar algo comum aos parceiros do diálogo. Nessa concepção, dialogar envolve tensão, porque todo sentido é uma valoração e esta não é algo comum a todos em princípio, nascendo das distintas relações sociais entre os sujeitos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 142).

Isso quer dizer que cada contexto de enunciação num percurso histórico interfere nas formas da língua, as quais estão imediatamente ligadas às suas condições de interação porque passam a ser usadas conforme os interesses de uso dos/as sujeitos/as. Esses interesses envolvem a configuração da ideologia como elemento constitutivo da concepção dialógica.

A concepção dialógica de Língua e Linguagem, para os estudiosos do Círculo, não está atrelada apenas à compreensão de língua enquanto fenômeno gramatical demarcada por seus aspectos linguísticos tal como denominados ou defendidos por Saussure (2012). A língua, enquanto construção social, é um fenômeno coletivo preenchido de sentidos a partir dos usos históricos, sociais, culturais, ideológicos e, como tal, as palavras não carregam significados prontos e acabados, mas se atualizam em sentidos e em valores conforme as condições de usos e de interação (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Nessa compreensão, a palavra não é inseparável de seus contextos de produção e tem na relação entre o eu e o outro o seu princípio de articulação sonora ou verbo-visual, tendo em vista a refração de sentidos e valores. Cabe destacar que o Círculo de Bakhtin não nega as leis a que a língua enquanto signo linguístico está submetida. A palavra, para Volóchinov (2019 [1926], p. 236), “[...] não pode ser nem alongada, nem encurtada, tampouco é possível atribuir-lhe, por vontade própria, uma significação inadequada, totalmente outra”. Há leis linguísticas que precisam ser cumpridas para que não haja incompreensão da palavra, porém essa forma de compreender a língua é restrita às regras gramaticais; a palavra sozinha nada significa e, portanto, ela precisa ser compreendida a partir da totalidade da obra (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Nesse contexto, a compreensão de língua e linguagem não se dá sob o ângulo do linguístico exclusivamente, mas a partir do lugar e do papel delas na vida social. Os filósofos do Círculo defendem que a linguagem não é criação divina, mas resultado de todo um processo evolutivo da coletividade humana, pois ela deixa entrever toda a arquitetura social, política e econômica e ideológicas das sociedades.

A partir desse entendimento, o surgimento da linguagem se consolida como um marco que estabelece a ruptura entre o mundo natural e o mundo social. O homem e a mulher passam a ser entendidos enquanto seres sociais e histórico-sociais e, portanto, sujeitos atravessados pelo conteúdo ideológico de cada época. A distinção entre o homem animal, natural e o homem social se dá principalmente pela necessidade da comunicação, mediada pela possibilidade de organização social.

Dessa forma, a compreensão da linguagem como um dos aspectos inerentes à comunicação e à organização social precisou ser imbuída de significação, de

maneira que o elo comunicativo entre o/a homem/mulher e sua organização social fosse mediado não pelo gesto ou pela palavra sonorizada em si mesma, mas porque representa algo, ou seja, porque se torna um signo ideológico. Assim, “O signo expresso pela mão não deve ser só um signo ocasional e passageiro. Apenas ao se tornar um signo estável ele pode entrar no horizonte de um grupo social, ser necessário a ele e se transformar em um valor social” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 249).

Dessa maneira, a palavra como signo ideológico adentra a consciência de forma que o sujeito absorve o conteúdo social formando o seu discurso interior. A materialidade da palavra ao ser absorvida, filtra o discurso exterior e é reproduzido outra vez a partir da nossa percepção interior de forma que no fluxo discursivo da nossa consciência o que compreendemos é sempre uma resposta avaliativa em relação a uma coletividade social e historicamente organizada (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Assim, para ser elemento constitutivo da comunicação humana, o signo ideológico não pode se restringir à sua exteriorização. É preciso que adentre o eu humano e se projete como atitude interior do sujeito, a partir do qual se projeta outro aspecto imprescindível à comunicação: “a *compreensão* do signo e a *resposta* a ele” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 250).

A compreensão do signo nos leva a entender a palavra como signo ideológico. Nessa lógica, as palavras são preenchidas de sentidos pelos grupos sociais que as reconhecem no contexto de suas práticas socioculturais.

[...] o ideológico não é um conteúdo que a linguagem apenas veicularia nem existe na consciência do sujeito entendida em termos psicológicos; ele é parte do uso de todo signo, embora no sistema da língua os signos existam em estado de neutralidade até um sujeito dele se apropriar (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, 142-143).

Para Volóchinov (2019 [1926]), a palavra é um objeto material que se torna signo porque refrata fenômenos da realidade que são preenchidos de sentido de forma que ela interfere na resposta avaliativa do grupo social. Para isso, a palavra precisa estar relacionada aos valores socioeconômicos e à realidade do grupo. Como tal, a palavra é resultado de uma produção histórica e por meio dela os fenômenos sociais são refratados. Nesse sentido, a palavra invólucro pode ser

permeada de sentido e revelar diferentes relações de sentido de forma que seu conteúdo se torna vivo e relativo ao momento histórico, cultural e social de onde emana, e isso ocorre apenas nos contextos da comunicação real.

Contudo, para formar uma palavra não basta essa base acústica e fisiológica. O som, mesmo o articulado, não se tornará uma palavra se não “significar” algo, isto é, se não for compreendido como algo que reflete e expressa certos fenômenos da realidade: fenômenos da natureza ou da consciência social (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 313, *grifo do autor*).

Essa compreensão dos fenômenos da realidade configuram as formas de nos relacionarmos com o signo, seja a compreendendo, seja respondendo a ele, passa, necessariamente, pela constituição de nosso discurso interior, o qual não é gerado no nosso pensamento, mas referendado pela existência social decorrente do meio onde existimos. Por essa razão, as palavras, as imagens, as referências que nos chegam à consciência passam pela refração ideológica e social encarnada no material do discurso social (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). Como sujeitos/as, nós nos apropriamos e/ou refrangemos sentidos a partir da nossa subjetividade; em outras palavras, a nossa compreensão sempre responde de forma avaliativa, sempre assume uma característica de réplica (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Logo, ao tomarmos as produções docentes para realização da aula, consideramos que as professoras não produzem seus discursos aleatoriamente, apenas por força de inspiração. Isso porque, os entornos sociais interferem de algum modo nos seus discursos interiores, de maneira que o que elas refratam em seus discursos-aulas tornam-se respostas ao entorno cultural, social e histórico em que atuam. Assim, apenas a obrigatoriedade de dar aulas não é suficiente para explicar a posição das sujeitas professoras percebida em suas produções profissionais que por sua vez demarcam seus posicionamentos sociais e históricos. Consoante a isso, trazemos o posicionamento cultural e ideológico da professora Sofia, que levou a canção do carimbó, porque o conteúdo desse enunciado demarca sua forma de se ver cultural, social e historicamente.

Essa forma de conceber os discursos que atravessam os/as sujeitos/as e os entornos sociais onde vivem, implica a existência de outros/as sujeitos/as, outras formas de ver, entender e representar o mundo. Isso perpassa pela aceitação de que toda palavra traz consigo a imagem e a avaliação do outro que só podem ser

reconhecidas e entendidas no bojo de um enunciado, na palavra enquanto fluxo da comunicação corrente.

Para Bakhtin (2011 [1979]), o uso da língua se dá no ato de enunciar a partir das palavras orais ou escritas, os quais constituem enunciados materiais e singulares realizados no bojo de uma prática social do homem. Esses enunciados constituem-se especialmente pelo seu constructo composicional, pelo estilo linguístico e pelo seu conteúdo temático, os quais são inerentes à conjuntura dos enunciados marcados pelas particularidades das esferas comunicativas. Ainda que cada sujeito/a produza particularmente seus enunciados, esses são “*tipos relativamente estáveis*” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262) definidos a partir da utilização da língua nos diferentes campos das atividades humanas.

Nesse passo, a linguagem a ser considerada como fenômeno de interação entre ensino e aprendizagem no contexto escolar não pode desconsiderar a língua realizada em enunciados e concretizadas em textos. A autoria profissional docente não está no abstrato, mas materializada nos materiais didáticos a partir dos quais os/as professores/as deixam entrever as suas ideologias de mundo, demarcam seus papéis sociais e assumem um lugar político e ideológico. Da mesma forma, os processos de letramentos, nos quais os/as docentes estão envolvidos também não podem ignorar a visão de que a linguagem e a língua são fenômenos sociais enviesados pelas ideologias que refratam sentidos e valores e que de um modo ou de outro vão desencadear na formação de um homem e de uma mulher que podem ser éticos, responsáveis ou não.

Com isso, encerramos esta seção, na qual buscamos refletir e compreender sobre a concepção dialógica da linguagem, a partir das contribuições teóricas de Bakhtin e o Círculo. Na seção seguinte, empreendemos diálogo a respeito da constituição da autoria profissional docente.

4 A CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta seção, empreendemos diálogo acerca da constituição da autoria profissional docente. Para tanto, tomamos o conceito de autoria a partir dos pressupostos de Bakhtin (2011[1979]) no sentido de autor-criador como sendo aquele que “dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...], mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os [...]” (FARACO, 2017, p. 39). Isso posto, compreendemos o/a professor/a como sujeito/a ativo/a, responsável, responsivo/a e criativo/a, portanto, capaz de “criar” suas próprias aulas a partir do seu saber constituído academicamente, mas sobretudo, a partir dos saberes e fazeres firmados profissionalmente no campo de atuação.

Nesse contexto real de atuação, o/a professor/a não está só porque não é personagem único, individual, mas parte de um todo que se forma com a integração de todos os/as sujeitos/as envolvidos no processo educativo – estudantes, professores, diretores, coordenadores –, assim como com o projeto político pedagógico, o currículo, o plano de ensino, o plano de aula, o recurso didático, os eventos de formação institucionalizados, os quais se constituem como elos da cadeia discursiva, tendo em vista uma orientação social que é determinada pelos envolvidos na interação (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

Esses contextos nos quais o/a docente está inserido/a contribuem para a formação da sua identidade profissional. Assim, conhecimentos vindos dessas esferas configuram-se como já ditos que se entrelaçam a outros ditos próprios da esfera profissional como eventos de planejamento, estudo e pesquisa e interação com seus pares – professores e alunos – os quais refletem, refratam e ressignificam constantemente os saberes e fazeres de forma valorada.

Segundo Faraco (2017), qualquer ato cultural é movido intensamente em uma atmosfera axiológica de indeterminações responsivas, o que significa dizer que em toda e qualquer situação sociointerativa uma posição valorativa é assumida frente a outras posições valorativas e, no evento de produção de uma aula, isso não é diferente, já que a aula não pode mais ser concebida como um mero “encontro ritual [...], com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos” (GERALDI, 2015, p. 81).

Na subseção seguinte, aprofundamos o diálogo sobre a autoria docente a partir da concepção dialógica.

4.1 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE AUTORIA: RESPONSABILIDADE ÉTICA DO PROFESSOR-AUTOR

Na obra *Estética da Criação verbal*, em *Arte e Responsabilidade*, Bakhtin (2011[1979]) faz uma breve introdução sobre a relação do sujeito com a produção artística, a refletir sobre a relação entre as duas faces que envolvem essa produção – a responsabilidade e a culpa. Segundo o autor, a cultura humana nos campos da ciência, da arte e da vida só é unificada no ser que absorve os conhecimentos oriundos desses campos à medida em que os significam nas suas vivências. No entanto, o filósofo salienta que esse processo pode ser mecânico porque trata os conhecimentos de forma isolada e desvinculados da interação entre si.

Nesse contexto, o sujeito não faz a interpenetração dos conhecimentos, ou seja, o processo de ação-reflexão-ação não é problematizado e não constitui sentido nem no campo do cotidiano, nem da Ciência, nem da vida. Dispersos e isolados, tornam conhecimentos mecânicos reproduzidos sem o aproveitamento ético e produtivo dos sentidos. O fazer na prática escolar sem considerar essas relações, por exemplo, pode se configurar no fazer por fazer, dar aula sem pensar nas consequências que esse tipo de tratamento pode refratar na vida.

Bakhtin (2011[1979]) nos leva a refletir que o nexos entre os elementos individuais é garantido pelo evento único da responsabilidade. Esse conceito implica uma postura responsiva e responsável do/a sujeito/a em relação ao saber para que se mantenha vivo/a e ativo/a no seio social. Isso implica, necessariamente, assumir a responsabilidade ou a culpa pelo que se faz ou pelo que não se faz. Nesse sentido, o/a sujeito/a ao produzir sua obra compartilha a responsabilidade e a culpa decorrentes da sua atuação enquanto autor/autora de sua obra.

De acordo com Sobral (2009b, p. 124, **destaques do autor**)

Bakhtin destaca o caráter da responsabilidade e da participatividade do agente. O termo “responsabilidade” une o responder pelos próprios atos, o responder por, e a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost'*, que designa o aspecto

responsivo e o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato. O ato “responsável” envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato.

Dessa maneira, o/a sujeito/a em sua unicidade sempre agirá de forma responsável e responsiva em relação aos outros. No contexto de ensino e aprendizagem, por exemplo, essa dualidade - responsabilidade e culpa – reflete-se no ato ético do/a professor/a enquanto aquele/a que produz a sua obra, a aula, a partir de um planejamento ou não. Nessa obra-aula, a personagem que também é obra do autor-professor é o/a aluno/a a partir do/a qual se tece uma imagem presumida em que a arquitetônica da aula refrata tanto a criatividade como a relação viva do professor com seu aluno. Ao constituir sua obra-aula, o/a autor/a no papel de professor/a compreende sua personagem aluno/a em suas especificidades individuais e coletivas. Desse modo, cada elemento da obra, seja o conteúdo, seja os conhecimentos mobilizados do mundo acadêmico, da cultura e do próprio cotidiano e da prática docente são definidos na forma como o/a professor/a responde ao seu aluno e à sua compreensão de sala de aula.

O/A professor/a autor/a concebe a personagem aluno/a respondendo a ele/a de forma ética e valorativa e isso representa a sua posição pragmática fundamental em relação a ele. Do mesmo modo, o/a aluno/a também reage dialogicamente com o/a professor/a, a refratar seus pontos de vistas, suas opiniões e suas visões de mundo. Nesses termos, o/a professor/a autor/a presume o que pode ou o que não pode ser tratado no contexto da obra-aula e de que forma esse/a aluno/a responderia a isso, assumindo a responsabilidade pela consequência daquilo que ensina.

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade (BAKHTIN, 2011[1979], p. XXXIV).

Nessa mesma linha de pensamento, entendemos que o autor e a sua obra respondem eticamente pela responsabilidade e pela culpa do que foi produzido. Se o autor produz uma obra artística muito densa e com uma linguagem muito complexa corre o risco de excluir sujeitos/as da sua compreensão ou da sua apreciação estética. Por outro lado, se ele a desnuda de um senso estético, dando um tratamento corriqueiro ou mal-acabado, corre o risco de ter a sua obra

desqualificada ou tomada sem importância. No contexto escolar, se uma aula é produzida de forma muito densa sem considerar os/as sujeitos/as alunos/as corre-se o risco de silenciar, anular, destituir o/a aluno/a enquanto personagem central da obra-aula e se for muito superficial corre-se o risco de não despertar o envolvimento dele/a na aula. Nesse processo, o/a professor/a constitui-se como sujeito/a ético/a, responsável pela resposta que dá à sociedade a partir da aula.

De toda maneira, o processo de autoria começa a se desenvolver a partir do momento em que o/a sujeito/a professor/a, consciente do seu ato, da sua responsabilidade, assume o compromisso de produzir e promover sua obra-aula de modo que ela seja/esteja a serviço do seu alunado e da sociedade como um todo. Ou seja, a aula precisa ser “criada”, produzida com um endereçamento determinado, prevendo claramente os/as sujeitos/as destinatários/as, os objetivos de aprendizagem, os conhecimentos mobilizados, os resultados esperados. É por essa razão que não dá para tomar o ato aula apenas no nível da reprodução passiva, da transmissão, porque assim esse ato anularia, apagaria o senso responsável e ético do/a professor/a, impedindo-o/a de constituir-se autor/a-criador/a.

Sobral (2012) postula que a concepção de autor, a partir de Bakhtin e o Círculo, implica considerar o contexto complexo em que o sujeito-autor age, a levar em consideração de um lado, o princípio dialógico, e de outro, os elementos sociais, históricos, culturais, políticos naturalmente imbricados no contexto da interação. Nessa lógica, tomar a posição de autor é “assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos” (SOBRAL, 2012, p. 131), a partir da relação entre professor/a e aluno/a.

Um aspecto importante a ser considerado também é que o/a autor/a precisa ser compreendido/a como uma instância de produção de um determinado ato, de um determinado texto, ou de um determinado discurso, não podendo ser confundido com o/a sujeito/a, com o/a escritor/a. O “autor bakhtiniano é um autor de linguagem e não um sujeito empírico (BRAIT, 1999, p. 131). Desse modo, podemos entender em consonância com Faraco (2017, p. 50), que o autor-criador cumpre sua tarefa formal de produção (de “criação”), não de forma mecanizada, automatizada, mas consciente a partir de determinadas posições verbo-axiológicas,

a refletir e a refratar “múltiplos e heterogêneos dizeres sociais orquestrados na obra”.

No contexto de sala de aula, o/a professor/a, na posição de autor/a, produzirá suas aulas de forma consciente a partir dos muitos interdiscursos existentes, assumindo inevitavelmente determinadas posições valorativas sem perder de vista as vozes sociais dos seus alunos, assim como dos demais sujeitos (ou elementos) que compõem a instituição escolar. Toda ação de linguagem é atravessada por uma avaliação social, que traz consigo um juízo de valor e esse, por sua vez, reflete as ideologias dos grupos sociais que embasam o dizer do sujeito. Valorar, portanto, é avaliar (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

A relação professor/a autor/a e alunos/as se constituirá, sobretudo, atravessada por diversos e distintos diálogos sociais assim como por interdeterminações responsivas. O/A personagem-aluno/a, de certa forma será “a função estético-formal que permite transpor para o plano da obra manifestações do coro social de vozes” (FARACO, 2017, p. 44).

Assim, não dá para pensar o ato de produção, “criação” da obra-aula partindo de aspectos dissociados ou distanciados da realidade concreta do personagem-aluno/a, como pode ocorrer quando se toma a aula como produto pronto, acabado, sem aplicação da tríade ação-reflexão-ação²⁰. Tal noção implica o abandono da concepção de aula como ritual a ser seguido pelo/a professor/a no papel de operador/a de manuais didáticos e controladores/as do tempo (GERALDI, 2015).

Portanto, a noção de autoria na qual se assenta este trabalho não é aquela de um/uma autor/a de uma obra publicada, mas do/a professor/a enquanto criador/a, produtor/a da sua aula, capaz de mobilizar elementos sociais, históricos e culturais para transformar o seu espaço de ensino e aprendizagem em momentos de debates, de reflexões éticas por meio da língua e da linguagem. Logo, essa noção de autoria encontra-se relacionada ao campo profissional de atuação docente, a refratar saberes e fazeres docentes. Sobre isso, discorreremos na subseção seguinte.

²⁰ A falta de ação-reflexão-ação pode ocorrer nos eventos em que se utilizam as aulas dispostas em livros didáticos sem a devida avaliação, reflexão, adequação às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

4.2 SABERES E FAZERES DOCENTES NA CONSTITUIÇÃO DA AUTORIA PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Tardif (2014), em sua obra *Saberes Docentes e Formação Profissional*, discorre acerca de três concepções do saber no âmbito da cultura da modernidade. O autor esclarece que essas três concepções são definidas a partir de três “lugares” – a subjetividade, o julgamento e a argumentação – e que a compreensão da noção de saber é extremamente relevante para uma definição mais apropriada do que pode de fato estar relacionado ao saber docente. Tal entendimento pode favorecer, acreditamos, melhor interpretação acerca das ações docentes realizadas em contexto de ensino e aprendizagem.

A primeira concepção do saber está relacionada à subjetividade do/a sujeito/a e pode ser representada de duas formas distintas, sendo a primeira delas, a intuição intelectual e a segunda, a representação intelectual. A intuição intelectual é manifestada por meio da pronta identificação de alguma “verdade”, como no caso de certas verdades matemáticas ou lógicas, por exemplo, que não admitem nenhuma espécie de contra-argumentação, refutamento ou dúvida (TARDIF, 2014).

A representação intelectual, por sua vez, vincula-se ao processo de raciocínio, a centrar o foco de atenção, principalmente, na detenção de um determinado saber (TARDIF, 2014). Nesse sentido, a apropriação de saberes depende exclusivamente da faculdade de raciocinar, de pensar, sem levar em consideração fatores extracognitivos, de natureza social, histórica, cultural, muito menos a natureza dialógica do discurso.

Desse modo, essa concepção do saber mantém forte vínculo com uma perspectiva cognitivista, por meio da qual o saber é tomado como forma de representação mental, isto é, tudo ocorre no interior da mente do/a sujeito/a, não importando as informações externas para a consolidação dos saberes. Trata-se de “uma construção oriunda da atividade do sujeito e ora concebida segundo um modelo de processamento da informação, ora segundo um modelo biológico de equilíbrio” (TARDIF, 2014, p. 194).

Dentro dessa perspectiva, podemos pensar no saber docente como produto oriundo, principalmente, da aquisição de conhecimentos sobre determinados conteúdos ao longo da trajetória acadêmica. Tal saber, destituído da tríade ação-reflexão-ação, pode resultar num fazer mecanizado, centrado na transmissão de

conhecimento e informação porque assim ocorreu a sua aquisição. O conhecimento acadêmico, nesse caso, é internalizado, mas, talvez, não processado, por isso não consegue ultrapassar os limites do ensino e aprendizagem de caráter transmissor-receptor. Um exemplo disso, acontece quando o/a professor/a ensina as regras gramaticais normativas desvinculadas da prática social, amparado/a em um produto/recurso didático que não foi produzido por ele/a.

A autoria docente, nesse caso, não acontece porque a ação-reflexão-ação não ocorre de modo produtivo. A ação – aquisição e mobilização de conhecimentos cognitivos do/a professor/a – não passa pelo processamento reflexivo inerente à construção de uma proposta de aula em que os educandos são assumidos o tempo todo como seus interlocutores. Consequentemente, a ação final esperada – ampliação ou ressignificação do saber do/a professor/a e do/a aluno/a – não é efetivada plenamente, impedindo, dessa forma, a constituição da autoria docente.

A segunda concepção do saber postulada por Tardif (2014) está relacionada à ideia de julgamento ou à ideia de juízo, de discurso assertórico, o qual se sustenta por meio de afirmações racionais sobre algo ou determinados conhecimentos e fatos. Nesse caso, o saber transcende o espaço da subjetividade para assumir um caráter de atividade intelectual. Há uma forte tendência em considerar como saber aqueles discursos afirmativos de “determinadas verdades” dentro de uma realidade ou fenômeno particular.

É importante entender, entretanto, que a concepção do saber como juízo “limita ao juízo de realidade e exclui os juízos de valor” (TARDIF, 2014, p. 195), decorrentes de vivências, experiências ou interações sociais de uma dada realidade sociocultural. Dessa forma, percebemos que não serão todas as formas de “juízo” que poderão corresponder ou resultar em saberes ou conhecimentos de caráter mais objetivo. No bojo dessa concepção, as experiências advindas das vivências pessoais, sociais, culturais, políticas, dos valores, das crenças não serão consideradas para fins de produção ou construção do conhecimento.

Não há, portanto, espaço para as relações dialógicas e responsivas entre os/as sujeitos/as envolvidos/as em uma dada situação de interação discursiva. Isso porque, “certas verdades” já foram constituídas e não admitem interpelações como dúvida, discordância, reelaboração etc., somente a memorização, a transmissão, a reprodução.

A título de exemplo, trazemos à lume uma experiência docente observada na pesquisa de campo que sustenta este trabalho: trata-se de um ditado em que a professora observada elaborou e implementou a atividade tendo em vista apenas conhecimentos das nomenclaturas gramaticais relacionadas à classificação silábica (monossílabo, dissílabo, trissílabo etc.). No decorrer da aula, a docente ditava palavras retiradas de um texto lido anteriormente com a turma e, à medida em que ditava cada palavra, questionava os alunos sobre o número de letras, o número de sílabas e a classificação silábica, sem levá-los a refletir e produzir sentidos. O fazer docente, nesse caso, não favoreceu ultrapassar os limites da memorização das nomenclaturas gramaticais de classificação silábica da palavra.

Diante disso, observamos que a autoria docente da professora, nessa circunstância, ainda não acontece. Embora ela já manifeste um movimento de produção da sua aula, notamos que o dizer reproduzido não é seu. O discurso da professora ainda se abastece do discurso escolarizado da gramática normativa, ficando somente nisso, o que acaba impedindo um movimento criativo no tratamento da linguagem. Tal movimento pode desfavorecer a constituição de sentidos e por essa razão, a aula implementada não leva ainda a desenvolver uma consciência crítica no sujeito-aluno.

Essa lógica nos leva a pensar especificamente sob “o signo da divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos” (GERALDI, 2015, p. 85). Segundo Geraldi (2015), até a segunda revolução industrial, o papel do professor foi reduzido a detentor de um saber produzido por outros, cabendo a ele nada mais que transmiti-lo a seus estudantes. Assim, “Esta identidade social do professor, o sujeito que sabe o saber produzido por outros, e que o transmite, permanece ao longo da história, mais ou menos do século XVII até início do século XX” (GERALDI, 2015, p. 86).

A terceira concepção do saber, conforme Tardif (2014), decorrente da cultura da modernidade e consolidada ao longo da história, encontra-se estreitamente imbricada na noção de argumentação ou discussão. Isso permite entender que o saber pode ser apreendido como uma atividade discursiva, cujo objetivo é tornar válida uma ideia, uma proposição ou uma ação. Utiliza-se, para isso, os recursos disponíveis da linguagem, como por exemplo, realizar explicações, fazer uso de exemplificações, usar de forma adequada os recursos argumentativos etc.

Nesse caso, o saber não está associado somente a emitir um juízo de valor sobre um fato, uma ideia ou uma proposição, mas saber argumentar em favor desse juízo, buscando comprová-lo ou não. O autor explica, ainda, que essa habilidade argumentativa se relaciona à dimensão intersubjetiva do saber, isto é, se efetiva na relação dialógica entre sujeitos, a levar em consideração a dimensão social dessa relação.

Nesses termos, o saber não se concretiza por meio de representações subjetivas, nem alegações teóricas de base empírica porque nessa concepção o saber é compreendido como processo dialógico. Requer, portanto, a mobilização de saberes num movimento intenso de discussão, de troca, de complementação, de construção coletiva e colaborativa. Tal noção do saber pressupõe uma identidade docente com saberes e fazeres distintos da identidade do professor transmissor de informação e conhecimento ou do professor controlador do processo de aprendizagem dos estudantes (GERALDI, 2015).

Essa nova identidade, para ser constituída de fato, precisará manter forte relação com “as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos” (GERALDI, 2015, p. 92). Tal forma de se relacionar com o conhecimento demandará posturas docentes éticas, responsáveis e responsivas a partir dos perfis de professor reflexivo e de professor pesquisador (GERALDI, 2015; FREIRE, 2017).

Não há, portanto,

[...] ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2017, p. 21).

Essa assertiva aponta para a necessidade de o/a professora – porque professor/a –, assumir-se como sujeito/a pesquisador/a visto que a pesquisa é elemento inerente ao processo de ensinar e de aprender. Além disso, remete-nos a um outro elemento que também se encontra imbricado na proposta de professor/a pesquisador/a que é a consciência do inacabamento, sendo esse inacabamento próprio da experiência vital do ser humano (FREIRE, 2017).

Tal consciência é propulsora da busca constante por conhecimentos/saberes, porque uma vez consciente desse inacabamento, reconhece-se a

natureza histórica, social, cultural, dialógica e, por isso, dinâmica e (trans)formadora dos conhecimentos/saberes. A consciência do inacabamento é possível, entretanto, se o/a professor/a assumir o perfil de professor/a reflexivo/a, que pensa, que reflete, que avalia os seus saberes e fazeres docentes. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2017, p. 27).

Diante do exposto, concebemos a autoria profissional docente como processo dialógico e axiológico (BAKHTIN, 2011[1979]; FARACO, 2017) que se constitui a partir da mobilização de saberes, na perspectiva da terceira concepção de saber apresentada por Tardif (2014), a qual compreende o saber docente como atividade argumentativa, discursiva, dialógica, por isso interativa, social, histórica, cultural e política. Para tanto, o/a docente carece perceber-se “como um ser inacabado, incompleto, que necessita de uma *“realimentação”*, já que a sua formação continua ao longo de sua vida profissional” (RITTER, 2005, p. 135, **grifo da autora**), assumindo-se, desse modo, como professor/a reflexivo/a e pesquisador/a.

Assim, finalizamos esta seção, na qual pudemos refletir sobre a constituição da autoria profissional docente, buscando entendê-la a partir da perspectiva dialógica; refletimos também, acerca da responsabilidade ética do professor, assim como dos saberes e fazeres docentes na constituição da autoria profissional.

Na seção seguinte, discutimos sobre a Pedagogia Decolonial em convergência com a linguagem em perspectiva dialógica. Buscamos entender sobre as especificidades da Pedagogia Decolonial e a abordagem da linguagem no viés decolonial, assim como sobre suas implicações para a formação continuada de professores.

5 PEDAGOGIA DECOLONIAL E LINGUAGEM NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Nesta seção, refletimos sobre a Pedagogia Decolonial²¹ em convergência com a linguagem em perspectiva dialógica. Buscamos compreender as especificidades da Pedagogia Decolonial e a abordagem da linguagem no viés decolonial, bem como sobre suas implicações para a formação continuada de professores. Na discussão, contemplamos, ainda, uma reflexão em torno da colonialidade do poder, do saber e do ser, com o intuito de entender a forma como esses dispositivos da colonialidade interferem nos paradigmas educativos, nas posturas e atitudes de professoras(es) envolvidos em processo formativo.

5.1 A PEDAGOGIA DECOLONIAL: COMPREENSÕES NECESSÁRIAS

O debate sobre o pensamento decolonial, de acordo com Walsh, Oliveira e Candau (2018), mostra-se ainda recente no Brasil. Entretanto, esse pensamento consolida-se, paulatinamente, em diversos campos do conhecimento, especialmente no campo educacional. Segundo as autoras e o autor, nos últimos anos, o Brasil é convocado a (re)pensar várias questões da esfera educativa como o currículo, a cultura escolar e a própria formação docente. Isso é decorrente das novas demandas que surgem com o desafio da superação das desigualdades e discriminações de naturezas diversas – raciais, sexistas, religiosas, socioeconômicas, de gênero, de sexualidades etc. –, bem como do reconhecimento e da valorização das diferenças.

[...] Esta perspectiva teórica no Brasil lança reflexões epistemológicas que se afinam com muitas demandas, projetos e formulações pedagógicas daquilo que representa o giro decolonial, ou seja, o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica modernidade/colonialidade, de insurgência e construção de perspectivas “outras” e de afirmação de processos educativos comprometidos com os

²¹ Utilizamos o termo decolonial – derivado do conceito de decolonialidade – inspiradas no conjunto de autores integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade que reúne nomes como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, entre outros. A decolonialidade, na compreensão desses autores, implica questionar radicalmente e buscar a superação de todas as formas de opressão possíveis contra classes ou grupos subalternizados pelas relações de poder e controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade (MOTA NETO, 2021).

sujeitos subalternizados pela lógica educacional hegemônica (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6, *destaque dos autores*).

Desse modo, compreendemos que a Pedagogia Decolonial é uma abordagem educativa que busca descolonizar o processo de ensino e de aprendizagem, tornando-o mais inclusivo e justo. Para tanto, assume uma postura crítica diante da estrutura tradicional de ensino, que quase sempre é baseada em valores coloniais, e propõe novas formas de educar que levam em consideração, sobretudo, as diferenças culturais e as desigualdades sociais.

Nesse direcionamento, a Pedagogia Decolonial não é apenas teoria, mas **prática educativa, crítica e política**, por meio da qual podemos assumir uma postura mais ética, comprometida com o outro, justa e reflexiva no que diz respeito aos processos de formação docente e, conseqüentemente, aos processos de ensino e aprendizagem como um todo. Por meio dela, é possível (re)conhecer e assumir, cada vez mais, nossas próprias histórias, crenças, valores e culturas, assim como promover de forma consciente o enfrentamento e a transformação de paradigmas hegemônicos e neutralizadores de saberes “outros”, em possibilidades abertas a todas as formas de conhecimentos, linguagens, valores, crenças, histórias e culturas.

Para Mota Neto (2016; 2021), a Pedagogia Decolonial condiciona teorias e práticas de formação humana capazes de preparar os grupos subalternos para a luta contra todas as formas de opressão decorrentes da modernidade/colonialidade. Dessa lógica formativa, espera-se a formação de seres humanos e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários. Por isso, defendemos que na educação docente, a Pedagogia Decolonial pode favorecer uma formação mais consciente das relações de poder presentes no ambiente educacional. Para isso, seria necessário que as propostas de formação incluíssem uma reflexão crítica sobre como as relações de poder e hierarquia estão presentes na sociedade em geral e no ambiente educacional em particular. Essa reflexão crítica poderia envolver a discussão de temas como racismo, preconceito linguístico, sexismo, classismo e outras formas de opressão, como por exemplo, a própria negação da identidade cultural.

Esse olhar pode apontar para abordagens pragmáticas e inovadoras de ensino e aprendizagem como ocorreu com a professora Lavínia²², que a partir de uma formação realizada no Projeto *Práticas Socioculturais*²³, produziu e experienciou uma aula com seus alunos do 3º ano do Ensino Fundamental²⁴, em Ananindeua/PA, assumindo como eixo temático dessa aula, os brinquedos de miriti. A aula, com foco principalmente na leitura, mobilizou uma série de conhecimentos multidisciplinares (linguagem, história, geografia, ciências, matemática, artes) e para além disso, abriu caminho para uma interessante e envolvente discussão centrada nos aspectos históricos e culturais evocados pela origem do brinquedo de miriti e fortemente presentes nas vivências dos estudantes.

Nesse percurso, foi notório o despertar da professora para a relevância e riqueza histórica, cultural, linguística e social da temática abordada. Por meio dela, a docente pôde olhar para a sua própria identidade cultural e na sequência para a dos alunos, (re)descobrimo o valor das suas marcas identitárias. Dessa maneira, promoveu a abertura de espaço para a valorização da identidade cultural dos estudantes no contexto de ensino e aprendizagem. Ao fazer isso, afirmamos que ela rompeu com uma perspectiva tradicional de conceber o saber, a qual busca, com frequência, privilegiar uns conhecimentos – os eurocêntricos – em detrimento de outros – os considerados subalternos.

Pensar decolonialmente é pensar também de modo independente em variados aspectos: educação, cultura, economia, identidade nacional. Junto a isso, é preciso desprender-se da ideologia de que só existe um caminho possível, aquele, geralmente, apontado pela modernidade/colonialidade. A desconstrução dessa ideologia provoca rupturas completas que nos permitem encontrar outros caminhos, outras possibilidades, outras verdades e, conseqüentemente, nos leva a pluralidades diversas, modos distintos de ser e estar no mundo, pensamentos e construções de saberes próprios que partem das próprias existências/vivências (OLIVEIRA, 2022). A professora Lavínia, ao promover essa aula, consciente da importância e da necessidade de se abordar com mais veemência questões ligadas à cultura identitária dos discentes, demonstrou independência e coragem ao

²² Professora colaboradora desta pesquisa.

²³ A formação realizou-se no dia 22 de outubro de 2021, a partir da temática: as práticas socioculturais de identificação e valorização de patrimônios na fase (pós)pandemia.

²⁴ Esta aula pode ser apreciada de modo mais detalhado no tópico 8.3.1, da subseção 8.3, p. 245.

promover certa ruptura em um modelo de ensino bancário, ainda tão vigente no sistema educacional brasileiro.

A práxis decolonial, portanto, requer ações que confrontam, desestabilizam e desafiam a razão hegemônica do saber ocidental, eurocêntrica, colonial (OLIVEIRA; LESSA, 2022). Essa possibilidade foi fortemente notada nas formações realizadas no Projeto *Práticas Socioculturais*, a partir da própria curadoria dos temas geradores²⁵ abordados, os quais amplamente se vinculavam às nossas situações existenciais (vivências, experiências) demarcadas por um contexto histórico situado. Em uma das formações, por exemplo, pudemos refletir sobre ações pedagógicas docentes a partir da temática “Práticas de cuidado com o corpo: pandemia, uso de máscara e distanciamento social, a partir de uma perspectiva multidisciplinar²⁶. Em nossa percepção, a proposição de formação docente a partir de temáticas significativas – porque reais e instigantes de reflexão e de busca por soluções –, é um ato que confronta e abre brechas em um modelo hegemônico de educação pautado, geralmente, em propostas tecnicistas, cuja conexão com as realidades de vida dos sujeitos inexistem.

Desse modo, a Pedagogia Decolonial surge como necessidade de uma práxis conscientemente política que se contrapõe à geopolítica hegemônica monocultural a nós imposta desde a era colonial/imperial, a qual por vezes nos levou (e ainda leva) a acreditar que a única forma válida de conhecimento, de cultura e de poder é o que vem da Europa (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018) ou das metrópoles euro-norte-americanas (MOTA-NETO, 2015). Trata-se, pois, de “**visibilizar, enfrentar e transformar** as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5, *grifos nossos*).

Para ilustrar essa reflexão, trazemos duas cenas de práticas docentes observadas no contexto desta pesquisa que demonstram como as perspectivas eurocêntricas e decoloniais se realizam na sala de aula e como influenciam no desenvolvimento dos educandos. Durante nossa observação participante com as

²⁵ O termo *tema gerador* parte da ideia de Freire (2022) e carrega em si a possibilidade de ser desdobrado em diversos outros temas e provocar novas demandas de ação.

²⁶ Formação realizada em 4 encontros mensais, nas seguintes datas: 25/09/2020; 23/10/2020; 20/11/2020; 18/12/2020.

professoras Sofia e Luciene²⁷, na cidade de Soure/PA, identificamos que ambas trabalharam com suas classes a mesma ação de linguagem – leitura – e a mesma temática – a água. Enquanto a docente Sofia mergulhou na cultura regional, promovendo a aula a partir de uma letra de carimbó, *Guardião*, escrita por um artista local, a professora Luciene optou por realizar a aula a partir da letra da canção *Planeta Água*, de Guilherme Arantes, a qual não despontou para os aspectos mais específicos da identidade cultural dos alunos sourenses.

No primeiro caso, a docente promoveu a aula de forma a permitir um entrelaçamento entre conhecimentos da própria cultura e objetos de conhecimento mais específicos da prática leitora. Percebemos, com isso, um forte engajamento da turma na aula, posto que o conhecimento de mundo dos estudantes a todo momento foi mobilizado, e isso foi possível porque eles tinham algo a dizer, conheciam ou já tinham ouvido falar de muitos aspectos tratados na letra do carimbó, já que tais aspectos faziam parte de seu repertório sociocultural, a refratar muitos aspectos de suas realidades. A responsividade discente, nessa ocasião, foi fortemente ativada. No segundo caso, na aula da professora Luciene, o movimento foi distinto, isso porque a letra da canção não acionou o repertório sociocultural da turma, o que ocasionou um certo distanciamento da realidade discente, um menor engajamento e uma atitude responsiva mais passiva já que a compreensão leitora não foi ativada de forma imediata.

Notamos, portanto, que para a produção de uma aula decolonial, é substancial ter um olhar sensível para os aspectos socioculturais do público discente e da própria comunidade onde a escola está inserida. Isso favorece um engajamento maior não só dos estudantes, mas do/a próprio/a professor/a, posto que o ato docente é (precisa ser) uma resposta à demanda discente (SANTOS; BARRETO, 2022). Além disso, o (re)conhecimento, a compreensão, a valorização e o respeito às identidades culturais são fortalecidos ao passo que os sujeitos se reconhecem e se assumem nelas.

Em vista disso, compreendemos também, que a Pedagogia Decolonial despontou como uma resposta à dominação cultural e epistêmica das nações colonizadoras, que impuseram sua visão de mundo, valores e conhecimentos às

²⁷ Professoras colaboradoras desta pesquisa. As aulas mencionadas podem ser apreciadas de modo mais completo na subseção 8.3, a partir da página de nº 245.

populações colonizadas/subalternizadas. Dessa forma, admite-se questionadora e transgressora frente às ideias de que o conhecimento é universal e objetivo, afirmando que ele é construído a partir de perspectivas culturais e históricas específicas. Assim, entendemos que o processo formativo de professores/as de linguagem(ens), tratando-se especificamente da natureza continuada, nos moldes da abordagem decolonial, deve levar em conta (também) as experiências, as vivências, as práticas languageiras, as variedades da língua, as práticas socioculturais dos/as professores/as em formação, de modo a valorizar suas culturas e suas formas de conhecimento. A formação precisa provocar o questionamento e a desconstrução das hierarquias e das relações de poder que estão presentes nas instituições promotoras de formação, a fim de possibilitar o letramento profissional docente mais consciente, questionador, curioso, crítico, e, por isso tudo, político e ético.

Conforme Walsh (2009), uma ação decolonial assumindo-se pedagógica, precisa vislumbrar práticas, posturas, atitudes, orientações também de caráter decolonial, com vistas a romper com as amarras colonizadoras das mentes. Para tanto, é necessário desconstruir o aprendido para aprender novamente e decolonialmente. Freire (2022)²⁸ destaca o sentido profundo do renascer. Os/As sujeitos/os envolvidos/as em um processo de transformação (do pensamento colonial para o pensamento decolonial, por exemplo) “têm de assumir uma forma nova de *estar sendo*; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como *estavam sendo*” (p. 66-67, **destaque do autor**).

Nessa lógica, é preciso haver uma transformação nos paradigmas de formação continuada de professores da área de linguagem(ens) para que também haja uma (trans)formação na práxis docente. Já não cabe mais um modelo de educação bancária ou tecnicista, pautado unicamente na visão gramatical ou prescritiva da língua, por exemplo, se o que se pretende são sujeitos/as

²⁸ Queremos justificar a utilização de algumas obras de Paulo Freire para sustentar a discussão proposta em torno da Pedagogia decolonial nesta Tese. Somos conscientes de que Paulo Freire não criou o conceito de Decolonialidade nem o de Pedagogia Decolonial; porém, com base em Mota Neto (2015; 2016; 2021) e em nossas leituras, principalmente das obras: Pedagogia do Oprimido (2022), Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar (2015) e Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (2017), concordamos que Freire promoveu/promove potentes contribuições para o debate em torno da colonialidade/decolonialidade e da Pedagogia Decolonial na América-Latina.

autônomos/as, conscientes e críticos/as perante o seu saber-fazer. Para esse propósito, acreditamos nas ações formativas construídas **com** todos os atores do processo, com vistas, especialmente, para a realidade concreta dos/as sujeitos/as envolvidos na formação, levando em conta a natureza histórica, social, cultural, dinâmica, por isso viva da língua (gem).

Será preciso, no entanto, “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade [...] que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p. 24). Necessitamos com certa urgência entender e assumir que “não há prática pedagógica que não parta do concreto cultural e histórico do grupo com quem se trabalha” (FREIRE, 2004, p. 57).

Walsh, Oliveira e Candau (2018) explicam que a Pedagogia Decolonial não se restringe somente aos sistemas educacionais (escolas, universidades); ela ultrapassa tais limites e se espraia por movimentos sociais, pelas lutas e práxis de povos colonizados, a convocar conhecimentos que foram e ainda são (quase sempre) subordinados pela colonialidade do poder e do saber. Essa abordagem pedagógica visa ao diálogo com as experiências críticas e políticas que se conectam às ações transformadoras de determinados movimentos sociais, sendo ela pensada **com e a partir** das condições dos colonizados (comunidades negras e indígenas; comunidades quilombolas e ribeirinhas, comunidades periféricas etc.) pela modernidade ocidental.

É válido ratificar que a Pedagogia Decolonial não é uma solução mágica para os problemas educacionais enfrentados em nosso país, mas uma concepção de educação que requer um compromisso ético e constante por parte dos que pensam e elaboram as políticas públicas educacionais, bem como por parte das instituições de ensino, dos/as professores/as, dos/as estudantes, da sociedade em geral. Ela exige a desconstrução de hábitos arraigados na cultura colonial, como a visão eurocêntrica, racista, sexista, homofóbica e discriminatória, e a adoção de novos valores baseados na diversidade e na igualdade.

Como nos aponta Wash (2017, p. 22), “La decolonialidad empieza en el mismo momento de la colonialidad, como manera de no solo resistir sino sostener y

(re)construir”²⁹. Desse modo, compreendemos que assumir uma postura decolonial no sistema educativo brasileiro não é tarefa fácil e talvez não seja tarefa de interesse político para os responsáveis pela promoção de políticas públicas voltadas à educação ou mais especificamente à formação docente. Uma pedagogia em caráter decolonial pode, certamente, provocar atitudes mais progressistas que de certa forma desestabilizam o controle exercido pelo Estado sob a sociedade de um modo geral.

Como exemplo de ação pedagógica decolonial, destacamos mais uma vez as atividades de formação continuada desenvolvidas no interior do Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais*. Essas formações foram por nós acompanhadas a partir de observação participante por aproximadamente três anos (2020-2022). Um dos fatores que nos chamou a atenção e que compreendemos como um forte indício da Pedagogia Decolonial é a **integração dialógica**³⁰ **promovida entre a universidade e a escola básica**. A universidade, nesse caso, por intermédio do Projeto *Práticas Socioculturais*, acolhe professoras e professores que atuam na educação básica, as/os quais nem sempre estão vinculadas/os à instituição superior, por meio de especialização, mestrado ou doutorado, mas que precisam e querem usufruir do direito de transitar nesse espaço de formação em busca de qualificação, seja acadêmica, seja profissional.

Ao se tornarem integrantes do Projeto, os/as professores/as participam ativamente do processo de formação de modo dialógico e colaborativo; são convocados/as ao diálogo a partir do seu lugar de vivência, de experiência profissional, trazendo ao percurso da formação os seus saberes que são específicos, porém fundamentais e complementares ao que se discute e reflete na academia. Dessa maneira, os/as professores/as em formação somos todos/as – professores/as e formadores/as; uns aprendem com os outros, sem a tirania de uma hierarquia intelectual/acadêmica opressora.

²⁹ A decolonialidade começa no próprio momento da colonialidade, como forma não só de resistir, mas de sustentar e (re)construir (Tradução nossa).

³⁰ A integração dialógica é por nós concebida a partir da concepção de diálogo de Paulo Freire (2022). Tal concepção mantém forte relação com o amor ao mundo e à humanidade. De acordo com Freire (2022), só há diálogo porque há amor. “[...] o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor é comprometer-se com a sua causa. A causa da sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 2022, p. 111).

Nesse percurso, os/as professores/as participantes contribuem efetivamente com as formações, dialogando diretamente com os/as formadores/as sobre as possibilidades de temáticas para a implementação das pautas formativas, por exemplo. Com isso, deslocam-se de uma posição objetificada, alienada, conformada, para uma posição humanizada, ativa, propositiva, reflexiva e crítica.

Tal postura decolonial se concretiza no Projeto *Práticas Socioculturais* porque os/as participantes são humanizados (FREIRE, 2022). Os/As sujeitos/as são tomados/as em sua essência humana, como pessoas que pensam, que refletem, que tem algo importante a dizer, que podem contribuir com o todo, independentemente do nível acadêmico que possuem. Desse modo, eles/elas são valorizados/as e respeitados/as como seres pensantes, capazes de produzir conhecimentos. No arcabouço das ações do *Práticas Socioculturais*, não cabe indagar quem sabe mais, quem sabe menos, pois não há espaço para a ideia de superioridade ou inferioridade; todas/os são compreendidas/os como sujeitas/os intelectuais, com seu repertório plural de conhecimentos, capazes de aprender e de promover aprendizagens diversas entre os pares.

Dessa maneira, as formações rompem com o modelo de educação bancária (FREIRE, 2022) e por essa razão, rompem também, com o paradigma da colonialidade educacional, especificamente com a colonialidade do saber e a colonialidade do ser. Isso porque, formadores/as e formandos/as “cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 2022, p. 77-78).

A educação bancária não está presente somente na sala de aula da educação básica, na relação de poder entre a professora dos anos iniciais e seus alunos e alunas, por exemplo; esse modelo de educação opressora é percebido muito fortemente no contexto da educação acadêmica (inicial ou continuada), bem como em outros contextos institucionalizados de formação de professores (MEC, Secretarias de Educação, Centros de formação profissional, escolas etc.), e perdura ainda hoje. O problema desse paradigma é que “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2022, p. 81).

Compreendemos que é necessário haver um enfrentamento consciente e crítico da opressão da educação bancária, no entanto, antes, é preciso desconstruir

em nós – professoras e professores; formadoras e formadores – a consciência oprimida que nos impulsiona a não enxergar a realidade concreta da opressão (FREIRE, 2022) no sistema educativo brasileiro. É essa consciência oprimida que nos leva a uma postura muitas vezes passiva e acrítica diante daquilo que nos é imposto, seja no âmbito da formação, seja no âmbito do trabalho. Essa consciência nos amordaça, nos silencia e nos faz acreditar na incapacidade intelectual, epistemológica, pedagógica que, muitas vezes, nos é atribuída por aqueles/as que se julgam únicos/as detentores/as do saber.

Para tanto, precisamos desconstruir a ideia de superioridade do poder, do saber e do ser, respaldada respectivamente, nos conceitos de **colonialidade do poder**, **colonialidade do saber** e **colonialidade do ser** discutidos a seguir.

5.2 A COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

De acordo com Walsh (2017), a colonialidade do poder, conceito atribuído à autoria de Aníbal Quijano³¹, é a responsável pela imposição de um sistema de classificação pautado na ideologia de superioridade e de inferioridade. Conforme Quijano (2005), um elemento fundamental desse padrão de poder imposto pelo capitalismo eurocêntrico é a condição classificatória da população mundial a partir da ideia de raça.

Na América, postula o autor, a ideia racial legitimou as relações de domínio impostas pelas conquistas. Isso repercutiu na validação de convicções e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Esse ideário de superioridade e de inferioridade é que condiciona a rotulação positiva ou negativa dos seres, dos saberes e visões, modos e práticas de vida (WALSH, 2017). A autora explica que a colonialidade do poder estabelece somente uma forma de compreender o conhecimento: “desde la racionalidad o razón eurocéntrica, fijando supuestos sobre quiénes podrían pensar, razonar y producir conocimiento (el hombre blanco europeo)” (WALSH, 2017, p. 22)³². Nesse sentido,

³¹ Aníbal Quijano – sociólogo e pensador humanista, compõe o quadro de pesquisadores do grupo Modernidade/Colonialidade.

³² “A partir da racionalidade ou razão eurocêntrica, estabelecendo pressupostos sobre quem poderia pensar, raciocinar e produzir conhecimento (o homem branco europeu)” Tradução nossa.

fica evidente a imposição da superioridade da Europa colonial/imperialista diante dos grupos ou das comunidades por ela colonizadas.

A colonialidade do poder provoca uma espécie de invasão do imaginário do outro, conforme salientam Oliveira e Candau (2010), o que ocasiona a ocidentalização do imaginário do/a sujeito/a colonizado/a. Dessa maneira, os modos de produção de conhecimento, os saberes, os mundos simbólicos são diminuídos, tolhidos, oprimidos, invisibilizados para que a estes/as sujeitos/as – os/as colonizados/as – sejam impostas “novas” formas (eurocêtricas) de ser e estar no mundo. “Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Como ilustração dessa reflexão, podemos pensar nas/os professores/as, vítimas da forma hegemônica de conduzir o processo de ensino e aprendizagem unicamente pelo prisma dos livros didáticos, os quais muitas vezes tomam a língua (gem) como código ou conjunto de signos que se combinam conforme regras gramaticais estabelecidas e desconectadas de suas funções sociais e reais de interação comunicativa dialógica (GERALDI, 2012). Defendemos que a compreensão e, por consequência, o tratamento da língua(gem), em contexto educativo, precisa ir além da ideia de regras determinada por uma tradição normativa herdada do subjetivismo idealista (VOLÓCHINOV, 2021). Isso porque a linguagem é o lugar onde as relações sociais são constituídas e os usuários da língua se tornam sujeitos. Dessa maneira, “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (GERALDI, 2012, p. 42).

Condicionada ao dispositivo da colonialidade do poder, está a **colonialidade do saber**, conceito cunhado por Edgardo Lander (2005) e partilhado pelos intelectuais do programa de investigação da modernidade/colonialidade latino-americano³³. Tal conceito explicita a herança epistemológica, fruto do movimento colonizador europeu, o qual impactou e ainda impacta negativamente a

³³ Compõem o grupo de autores/pesquisadores da rede modernidade/colonialidade: Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano (como já mencionado), Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Nelson Maldonado-Torres, entre outros.

compreensão do mundo a partir do próprio mundo ou da realidade a partir da própria realidade e das epistemes que surgem dessas experiências vividas nos mundos (PORTO-GONÇALVES, 2005; MOTA NETO, 2015).

Dessa maneira, a colonialidade do saber se refere diretamente à forma como os atos da colonização europeia das Américas repercutiu na produção e na disseminação do conhecimento. Durante a colonização, o conhecimento europeu foi considerado superior ao conhecimento dos povos colonizados, o que levou à imposição de uma única forma de saber e à marginalização das formas de conhecimento locais. Conforme nos aponta Lander (2005),

Afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse *dever ser* (...). (2005, p. 14, *destaque do autor*).

Nessa lógica, este dispositivo da colonialidade – colonialidade do saber – promoveu/promove “um conhecimento descorporizado e descontextualizado, [...] com pretensão de universalidade a partir da experiência europeia” (MOTA NETO, 2015, p. 95). Ao nosso ver, isso gera uma série de comportamentos, atitudes e pretensões de natureza excludente, injusta e preconceituosa, posto que todo o conhecimento produzido e difundido de forma deslocada do paradigma eurocêntrico é considerado ilegítimo, inferior.

Assim, a colonialidade do saber pode ser compreendida também como uma espécie de idealização eurocêntrica, haja visto que “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (LANDER, 2005, p. 13). Resultado disso é um movimento impositivo, opressor, colonizador relacionado às particularidades históricas e culturais da Europa e dos conhecimentos nela e por ela produzidos. Às outras formas de ser, de sociedade, de conhecimento resta uma visão distorcida, preconceituosa e perversa de inferioridade que o imaginário do progresso nos impõe (LANDER, 2005).

Mota Neto (2015) esclarece que as ciências sociais surgiram no contexto moderno/colonial e por essa razão, os interesses dessa área do conhecimento estão, geralmente, em favor do domínio de uns povos sobre outros. No mundo ex-

colonial, ainda de acordo com o autor, as ciências sociais favoreceram a afirmação de superioridade das experiências, histórias e culturas europeias, considerando-as universais diante das histórias e culturas dos demais povos. Em outras palavras, as ciências sociais mais serviram para ratificar a superioridade da Europa do que para oportunizar o conhecimento às sociedades colonizadas, levando em conta suas realidades históricas e culturais próprias (MOTA NETO, 2015).

Ao seguirmos esse apontamento, compreendemos que as ciências sociais, de certa forma, provocaram ou contribuíram para uma ideologia da ocultação, da negação, da inferiorização dos conhecimentos gerados no seio das experiências históricas e culturais dos povos subalternizados pelas ações colonizadoras da Europa. Entretanto, é preciso, de forma urgente, enfrentar, combater, desconstruir para (re) construir compreensões, posturas e ações que reconheçam, evidenciem e assumam com o devido valor as epistemes de mundos outros que não seja as do mundo-Europa. Cabe-nos compreender que, “apesar dos europeus imporem seu capitalismo, isso não quer dizer que sua episteme dê conta de toda a complexidade das distintas formações sociais que se constituíram em cada lugar e região do mundo” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

Ainda em concordância com as palavras de Porto-Gonsalves (2005, p. 3), é muito importante entendermos que o pensamento, a reflexão assim como o conhecimento estão

(...) em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens.

Dessa maneira, faz-se necessário rompermos com a ideia eurocêntrica de superioridade de um ser sobre o outro, de uma instituição sobre a outra ou de uma cultura sobre a outra. O que há na verdade, entendamos, são vivências, experiências, histórias, culturas e linguagens diversas, cada qual com seu devido valor e contribuição para a produção de conhecimentos plurais, os quais carecem de espaço e de respeito para o diálogo entre os saberes ou as múltiplas epistemes daí decorrentes.

A colonialidade do saber, insistente em permanecer em nossas mentes, posturas, atitudes, práxis, se manifesta de várias maneiras na sociedade

contemporânea. No nosso contexto educativo, muitas vezes importamos teorias, metodologias de ensino, estratégias metodológicas, leituras, sem considerar o que temos de produção em nosso próprio lugar de vivência, de experiência, de mundo-vida. Quantas vezes ignoramos a produção elaborada em nossa região? Quantas vezes utilizamos como aporte teórico para nossa prática os construtos de autores/pesquisadores nossos? Quantas vezes lemos produções, artigos, capítulos de livros escritos por um colega professor/pesquisador da nossa região, cidade, escola? Quantos escritores ou escritoras da literatura nortista, amazônica, paraense, belenense, sourense, ananindeuense conhecemos e apresentamos para nossos alunos? “Pensar em decolonialidade envolve, antes de tudo, refletir sobre a colonialidade que nos habita, que vestimos todos os dias, nos diferentes campos da atividade humana” (OLIVEIRA; LESSA, 2022, p. 40).

Propositamente, os questionamentos são para nos fazer refletir sobre que postura estamos tendo diante do nosso *quefazer*³⁴ docente e, também, para ativar a nossa consciência decolonial que, por vezes, muito fortemente, é massacrada por nossa consciência oprimida que nos deixa cegos diante da verdadeira realidade da opressão na qual estamos inseridos. É preciso superar a consciência oprimida para transformá-la em consciência decolonial. Porto-Gonçalves (2005, p. 3) afirma que “a melhor dominação (...) é aquela que, neutralizada, não parece como tal”, é por isso que muitas vezes somos enganados, iludidos e acreditamos de forma acrítica que o que vem de fora é melhor do que o que produzimos aqui. O fato é que esse processo de marginalização do conhecimento local causa efeitos profundos na forma como a história e a cultura dos povos subalternizados são entendidas, ensinadas, aprendidas, por isso é urgente revertermos essa realidade ainda muito presente no contexto educativo da Amazônia Paraense.

A colonialidade do saber, como vimos discutindo, afeta negativamente a forma como o conhecimento é produzido e disseminado. Isso é extremamente perigoso e nocivo para o campo educacional, pois leva à perpetuação de uma epistemologia hegemônica, na qual apenas alguns grupos têm acesso ao conhecimento e poder para produzi-lo. A universidade, ciente dessa perspectiva precisa estar mais aberta para ir ao encontro desses saberes menosprezados,

³⁴ Termo utilizado por Paulo Freire na obra *Pedagogia da autonomia* (2017) e está relacionado ao fazer/agir pedagógico docente.

apagados. Dentro do contexto da UFPA, por exemplo, que estuda a Amazônia cujo universo cultural é extremamente vasto e dinâmico, a Instituição precisa dar visibilidade a esses saberes como forma de valorizar o próprio povo. O Projeto *Práticas Socioculturais*, ao receber professoras/es da educação básica, de várias localidades paraenses e promover um entrelaçamento dessas/es sujeitas/os nas ações de formação está no caminho de atender a perspectiva decolonial. Precisamos cada vez mais nos enxergar e nos conhecer a partir do próprio lugar de pertencimento; não cabe mais nos compreendermos pelo prisma de pessoas que vêm de fora pesquisar sobre a nossa Amazônia.

A colonialidade do saber também pode ser percebida na forma como o currículo escolar ou até mesmo o acadêmico é estruturado. Muitas vezes, nas escolas e/ou nas universidades ensinam apenas do ponto de vista da perspectiva europeia, enquanto ignoram as formas de conhecimento próprias das histórias, experiências e culturas locais. Isso é grave porque ocasiona, quase sempre, a perda de conexão dos estudantes com suas realidades e culturas e, em consequência, se contribui para a perpetuação da colonialidade do saber.

Diante do exposto, percebemos que cada vez mais é necessário caminharmos rumo a uma superação do pensamento colonial. Para isso, destacamos os apontamentos que Lander (2005), ao citar Maritza Montero (1998), faz para que sigamos na direção dessa superação.

De acordo com o autor, a América Latina tem conseguido perceber outras formas de ver e interpretar o mundo, agindo sobre ele conforme uma perspectiva outra. As principais ideias de uma alternativa de superação da colonialidade do saber são (Quadro 4):

Quadro 4: ideias para a superação da colonialidade do saber

- concepção de comunidade e de participação assim como do saber popular, como formas de constituição e ao mesmo tempo produto de uma episteme de relação.
- ideia de libertação através da práxis, que pressupõe a mobilização da consciência, e um sentido crítico que conduz à desnaturalização das formas canônicas de aprender-construir-ser no mundo.
- redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento.
- caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica.

- perspectiva da dependência, e logo, a da resistência. A tensão entre minorias e maiorias e os modos alternativos de fazer-conhecer.
- revisão de métodos, as contribuições e as transformações provocados por eles

Fonte: elaborado a partir de MONTERO, 1998 *apud* LANDER, 2005, p. 15.

A partir das ideias propostas para a superação da colonialidade do saber, vemos o quanto é necessário e urgente trabalharmos em prol da desconstrução do ideário da colonialidade. Para tanto, precisaremos valorizar as formas de conhecimento locais e reconhecer a diversidade epistêmica existente nas variedades de mundos possíveis. Isso pode ser feito, defendemos, a partir da valorização das culturas e das tradições locais, da inclusão de múltiplas perspectivas na produção e disseminação do conhecimento e da valorização do conhecimento produzido pelos grupos minoritários. É muito importante assumirmos essa responsabilidade para que possamos construir de fato um mundo mais diverso e igualitário, em que as diferentes formas de conhecimento sejam validadas, valorizadas e respeitadas.

Outro dispositivo da colonialidade, muito fortemente relacionado ao que refletimos sobre a colonialidade do poder e do saber, é a **colonialidade do ser**. Esse conceito, conforme Mota Neto (2015), foi utilizado pela primeira vez no ano de 2000³⁵ por Walter Mignolo, um dos principais intelectuais do pensamento decolonial latino-americano e, também, integrante do grupo modernidade/colonialidade.

Mignolo (2005, p. 26-27) afirma que

A colonization do ser consiste simplesmente na imposition da subxectividade e do concepto cristián-europeo de suxeito desmontando a subxectividade existente na fábrica social que se intenta colonizar. A colonización, noutras palabras, non é so cuestión militar, económica, política ou relixiosa. E un control da subxectividade mediante o control do conecemento. Isto significa que a colonización do ser e a colonización do saber son procesos paralelos e complementarios.

Com isso, notamos que esse conceito se refere às formas pelas quais a colonização europeia das Américas e a imposição de valores ocidentais afetaram **as subjetividades** dos povos colonizados. De um modo geral, essa imposição de valores teve como resultado a desvalorização das identidades, das formas de ser e

³⁵ Ocorrido na oportunidade de um debate promovido na *Boston College* e na Conferência realizada na *The University of British Columbia*, em 30 de março de 2000 (MOTA NETO, 2015).

de conhecer desses povos, o que afetou profundamente suas relações sociais e culturais.

A colonialidade do ser, consoante Oliveira e Candau (2010), presume a **negação do estatuto humano**, especificamente para africanos e indígenas na história da modernidade colonial. Essa negação, ainda segundo o autor e a autora, ocasionou sérios problemas em torno do ser, da liberdade e da história dos indivíduos subalternizados pela violência epistêmica. Ao nosso ver, essa violência, a qual ainda persiste atualmente, funciona como uma espécie de gatilho da inferioridade de qualquer natureza relativa ao ser que é ativado por meio da imposição de valores como o racismo, o sexismo, o etarismo, a homofobia, a transfobia, o preconceito linguístico, entre outros, que se tornaram parte de uma cultura que se considera e se impõe superior e dominante em relação a outras culturas.

Freire (2022, p. 64, **destaque do autor**) argumenta que “Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado”. Por esse viés, compreendemos que a colonialidade do ser também está fortemente ligada ao controle da liberdade e da autonomia dos indivíduos. Quanto mais se detém esse controle, mas as pessoas são amordaçadas, anuladas, silenciadas, invisibilizadas e objetificadas.

Oliveira e Lucini (2021) explicam que por meio da colonialidade do ser o processo colonizador interfere tão fortemente na subjetividade do indivíduo, que gera nele uma espécie de incompreensão e/ou não reconhecimento do valor de si nas próprias experiências vividas. A título de exemplo, podemos citar um fato observado em um momento de formação continuada de professoras/es no Projeto *Práticas Socioculturais*. Na ocasião, as professoras formadoras que estavam coordenando o estudo da vez, realizavam explicações dos textos teóricos lidos anteriormente e solicitavam a participação ativa de todas/os as/os participantes por meio de comentários, complementação das ideias, questionamentos etc., porém, o silêncio tomou conta do ambiente virtual onde acontecia a formação. Depois de muita insistência por parte das formadoras, uma professora participante tomou a palavra e resolveu explicar o motivo do silêncio:

Não me sinto à vontade para falar porque estou diante de duas doutoras e eu sou só uma professora dos anos iniciais, o que posso ter a contribuir?

O que podemos perceber diante deste discurso – “eu sou só uma professora dos anos iniciais”, é um não reconhecimento do seu próprio ser e valor enquanto professora, enquanto pessoa que leu, que entendeu o texto e que o relacionou, certamente, ao seu próprio fazer pedagógico. Notamos aí um sentimento de inferioridade e pior que isso, a assunção dessa inferioridade. A professora enxergou nas formadoras uma superioridade relativa ao saber condicionada ao ser professora no/do ensino superior. Enquanto professora que atua na etapa inicial de ensino, ela se sentiu inferior, incapaz ou não merecedora de estar naquele lugar de diálogo, de reflexão e de construção de compreensões e conhecimentos porque se considerou “menor”, “menos” do que as professoras que atuam como formadoras na universidade.

Tal comportamento é compreensível, pois diante de um modelo bancário de educação que tem atravessado nossa formação escolar e acadêmica por muito tempo, a submissão ou o assujeitamento das/os aprendentes diante da/o sujeita/o que “ensina”, visto como única/o detentora/detentor do conhecimento, acabou se “naturalizando” ou se “epidermizando”³⁶. Nesse sentido, por estar a professora numa situação de formação, no lugar de quem estava “recebendo” a formação, ela acabou objetificando a si própria e incorporando o comportamento de submissão do saber e, por consequência, do ser, o qual ocasiona, em nossa compreensão, um complexo de inferioridade em relação àquela/e que promove, que coordena, que conduz o processo formativo.

Salientamos que o comportamento de submissão da professora é compreensível, todavia, não pode ser mais tolerado em nós e por nós. É urgente a reestruturação e/ou a ressignificação nos paradigmas de formação acadêmica/profissional de professoras/es para que os resquícios da educação bancária sejam transformados em atitudes epistemológicas, metodológicas e pedagógicas mais democráticas, humanizadas e, portanto, decoloniais. Para tanto, defendemos que será necessário um reconhecimento, via autoavaliação crítica, das epistemes, posturas, atitudes vigentes nas práticas de formação profissional docente, a fim de se promover as transformações e ressignificações necessárias

³⁶ Termo utilizado por Frantz Fanon na obra “Os condenados da terra”.

que verdadeiramente possibilitem uma formação que promova a valorização do ser (e do saber) de todas/os as/os sujeitas/os envolvidas/os no processo – formadoras/es e formandas/os.

É pertinente destacar, que as formadoras discordaram do posicionamento da professora e explicaram que estávamos num movimento de estudo dialógico, colaborativo e como tal, todas/os, igualmente, independentemente do grau acadêmico, ali estavam para ensinar e para aprender umas/uns com as/os outras/outros. Essa postura é fortemente exercitada nas ações e comportamentos das coordenadoras do projeto *Práticas Socioculturais*. A todo momento é frisada a natureza decolonial no sentido de que os saberes e os seres são múltiplos, plurais e complementares, por isso igualmente importantes para a formação acadêmica e profissional de todas/os que participam das ações de formação do Projeto em questão.

Oliveira e Lucini (2021) esclarecem que a colonialidade do ser ultrapassa o controle da subjetividade e causa um impacto altamente nocivo nas questões relativas à sexualidade, sobretudo quanto aos papéis de gênero. Isso provoca um controle ontológico, ou seja, um controle que interfere diretamente na existência do ser, cujo resultado é a negação da condição de pessoa àquelas/es que são oprimidas/os, marginalizadas/os, subalternizadas/os pelo imaginário eurocêntrico. É que o colonialismo e tudo que dele deriva ou se constitui tornam-se condutores da ideologia da não humanidade.

Para Mota Neto (2015), a colonialidade do ser desponta da experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem. Esse dispositivo engloba as consequências de toda forma de domínio e de opressão do existir humano. Logo, as mazelas decorrentes do controle do poder e do saber impactam diretamente no controle do ser por meio da negação da racionalidade, da exclusão de formas de conhecimentos, do silenciamento ou apagamento dos saberes, das culturas e das histórias. Quando tudo isso é sistematicamente desqualificado, inferiorizado, “as referências de vida desses sujeitos também se desestruturam, dando margem, (...) para a imposição de paradigmas explicativos que lhes são alheios e para o “saque” do direito à autonomia” (p. 99, **destaque do autor**).

Com certeza, essa imposição de valores afeta as subjetividades das/os sujeitas/os subalternizados de várias maneiras. A título de exemplo, mencionamos a negação das identidades culturais e a imposição de uma cultura importada, seja

da Europa, dos Estados Unidos ou do Sul do Brasil etc., que sugere, normalmente, a desvalorização das culturas e tradições locais. Consequência disso é a autoestima e a autoimagem das pessoas, que passam por uma experiência opressora, afetadas de uma forma muito negativa.

A seguir discorreremos acerca da linguagem a partir de uma perspectiva decolonial.

5.3 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DECOLONIAL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Tratar a linguagem numa abordagem decolonial implica assumir uma perspectiva 'outra' em relação à linguagem e à língua. A ideia de decolonialidade impele-nos a sair de um lugar que nos foi delegado por muito tempo – lugar de entender que a língua que tem valor social, prestígio e poder é a língua do colonizador. Ao mudar nosso ponto de vista, assumimos que a língua é um legado histórico, social, cultural e ideológico e que, portanto, penetra a vida por dentro e não pode dela ser dissociado. Sob esse ângulo, não é um único registro de língua que tem poder e valor, mas todos aqueles que refratam a existência e a identidade de sujeitos/as a partir de suas línguas.

A mudança de ponto de vista implica assumir a concepção dialógica como norteadora de valor e de constituição dos/as sujeitos/as. Essa concepção considera a linguagem como espaço de produção de significados, de sentidos e de valores, e, por meio da interlocução, tanto os/as sujeitos/as se constituem quanto constituem a própria sociedade. Volóchinov (2019 [1926], p. 117), ao tratar da poética sociológica no contexto da vida e da arte, esclarece que

Obviamente, a palavra na vida não é algo suficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mas do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido.

Nesse sentido, a linguagem, a partir de um olhar decolonial, compreende e reconhece as particularidades de cada povo, de cada sujeito/a, como traço identitário e não como infração da norma. A linguagem do/a sujeito/a não pode ser anulada, silenciada, ignorada, sob o risco de perder sua essência; mas, precisa ser compreendida como parte integrante da própria comunidade linguística, que lhe

investe de sentidos e valores, razão pela qual não pode haver ruptura entre a palavra e o seu contexto socio-histórico-cultural.

Ademais, o lugar do/a sujeito/a – de onde se significa – é representativo da sua linguagem; ao mesmo tempo, essa língua é valorada positivamente porque mostra e respeita o lugar e a forma como é expressada. Isso é decolonial. A língua não é vista apenas como um lugar de signos linguísticos, mas como um lugar de produção de discursos. O/A sujeito/a não se sente tolhido/a, envergonhado/a por seu jeito de falar, por suas escolhas linguísticas. É um/uma sujeito/a que se fortalece por meio dos usos próprios da língua. Na perspectiva decolonial, portanto, língua é identidade.

Conforme Oliveira e Lessa (2022), como sujeitos/as de linguagem, materializamos em nossos discursos sentidos diversos a respeito de um tema que é balizado por nossas escolhas linguísticas. Essas escolhas deixam entrever nossos juízos, valores sociais, nossas convicções, a partir das quais nos relacionamos com os outros. Sobre essa compreensão, o mundo da cultura não é esvaziado do mundo real. Isso quer dizer que, na sala de aula, os/as sujeitos/as não podem ser privados/as da percepção da linguagem como traço da sua realidade e como traço constitutivo de si mesmo.

Na expectativa por formação continuada de professores/as que visa abordagens crítico-reflexivas sobre e a partir da linguagem, é imprescindível considerar que a linguagem tem estrita relação de poder, hierarquia e dominação cultural. Tais relações estão intimamente ligadas à forma como os/as sujeitos/as se constituem, se reconhecem e se organizam socialmente por meio da linguagem. Implica, portanto, tomar a linguagem e a língua como uma superestrutura que condensa em si, e a partir de si, valores, sentidos, significados que precisam ser compreendidos à luz do contexto histórico, social, cultural e ideológico.

Volóchinov (2021 [1929]) explica que as relações de produção e os ditames sociopolíticos ditam as interações verbais entre os sujeitos, as instâncias e os veículos de comunicação verbal, a influenciar e a determinar os modos de trabalho, as atuações políticas e as criações ideológicas. As formas e os temas dos discursos verbalizados são influenciados pelas condições, formas e tipos de comunicação discursiva. Sob esse ângulo, é possível entender como determinada visão colonizadora se integra a um meio e se perpetua de modo a anular, quase totalmente, outras representações linguísticas. Há um rompimento violento com os

sistemas simbólicos das organizações sociais, das representações culturais e da expressão verbal dos grupos minoritários, não reconhecidas e valorizadas institucionalmente.

Geraldi (2015) chama a atenção para o fato de que essa forma de pensamento e ação impacta severamente a visibilidade das mais de 130 línguas indígenas ainda existentes no Brasil, ao mesmo tempo em que silencia as línguas de outras minorias. Em se tratando de Amazônia Paraense, trazemos a voz de Aood, Abreu e Dias (2021), que ao discutir sobre a importância dos diversos grupos étnico-identitários que nela fazem morada, denunciam o silenciamento das vozes negligenciadas pelo discurso euro-norte-americano vigente na educação brasileira. Essas vozes que dialogam, cotidianamente, com as veredas das florestas e os caminhos dos rios, são violentamente rechaçadas como impróprias ou de menor valor. Conforme os autores, esses grupos

São sujeitos materialmente marginalizados, excluídos, silenciados, ignorados em seu *modus vivendi* por uma geopolítica mundial, centrada ao capitalismo, que tiveram/têm suas culturas negadas e seus conhecimentos desconsiderados, ou quando considerados, foram genericamente chamados de “senso comum” ou pior, de “vulgar”, enquanto conhecimento inadequado (AOOD; ABREU; DIAS, 2021, p. 162).

Para o Círculo (VOLÓCHINOV (2019, [1926]; 2021 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]), a língua constitui materialidade concreta por excelência. Como signo ideológico, tem a propriedade de irromper do interior da palavra em sua forma entonacional, morfológica e sintática, organizada em enunciados. A partir desses, estabelece o relacionamento do/a sujeito/a com o mundo, com o outro, com a situação comunicativa e com o seu auditório. Ao se negar a linguagem e a língua dos grupos subalternizados – indígenas, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, migrantes de outras regiões do Brasil, mulheres, negros etc. – fadamos essas pessoas a subserviência do sistema capitalista, o que significa a exploração, não só dos seus corpos, enquanto força de trabalho, mas da Amazônia enquanto um corpóreo ambiental, social e étnico-cultural.

As vozes da Amazônia, das florestas, dos rios, dos tambores, da espiritualidade são essenciais e nos levam a defender a nossa linguagem como singularidades dos/as sujeitos/as daqui. Como diz Geraldi (2015, p. 128), “(...) é a defesa do local, do diferente, que é preciso exaltar”. Mas, não o local no sentido

restritivo, não o diferente no sentido exótico, mas, o diferente no sentido de singular, daquilo que é reconhecido pelo povo amazônida em toda a sua diversidade e que lhe é constitutivo. Em outras palavras, é pele, é epiderme.

É preciso posicionar-se ativamente, reconhecer, debater, enfrentar e recusar as “verdades” coloniais sobre nossa gente, como fundamento de mudança de visão sobre nosso povo e nossa região. É preciso se apoderar da linguagem e por meio dela, do que nos significa, da nossa identidade, do nosso modo de ser, de viver e estar no mundo. Como sujeitos/as daqui, o mundo precisa ouvir a nossa voz, o que temos a dizer do nosso lugar para o mundo. É preciso dar vez ao brinquedo de miriti em detrimento dos brinquedos de plásticos, ao carimbó em detrimento das músicas massificadas, da arte marajoara em detrimento dos produtos de consumo em geral. É preciso cantar e encantar-se com a nossa literatura – *A cobra grande*, *A mulher cheirosa*, *O toco*, *A boto*, *O vaqueiro Boa Ventura* –, por exemplo. E daí, sim, marcar o nosso lugar no mundo: apoderar-se para empoderar-se! Como salientam Pires, Queiroz e Nascimento (2022, p. 19), “(...) a revolução pressupõe que sejamos capazes de traçar outras narrativas sobre nós, sobre nossa história, sobre aquilo que a modernidade nos apresentou como fundamental”.

Estamos “remando contra a maré”. O que percebemos é que no contexto amazônida, a supremacia da língua de prestígio/colonial, da cultura letrada, prevalece nos contextos institucionalizados de ensino e movimentam o processo de formação docente na mesma perspectiva. Professores e professoras, de forma geral, são formados/as para ensinar os gêneros, os discursos oriundos da modalidade escrita e da variedade de prestígio. Ocorre, porém, que ao considerarmos os grupos originários e todo o contexto humano, social, ambiental, histórico, cultural, da nossa cultura amazônida, vamos identificar um povo amalgamado, enraizado pela oralidade. Exemplo disso são as relações do povo com o imaginário, com a religião, a espiritualidade, as transferências de saberes, a medicina popular, as sabedorias e a vasta literatura oral da cultura popular, dentre outros.

No contexto escolar e de formação docente para a educação básica, por exemplo, esse primado ancestral ainda é negligenciado, ignorado. Lenda é do contexto oral, causo é do contexto oral, ladainha é do contexto oral, mas, têm adentrado o espaço escolar por meio da cultura escrita que sempre privilegia uma modalidade una em detrimento das diversidades linguísticas. Quando refletimos

sobre nossa prática, trazemos à lembrança “égua! Eu fiz isso!”: o trabalho com a lenda tem o espaço para contar, recontar, para o ouvir, mas, os movimentos inerentes à oralidade, o “aí”, o “tipo assim”, o “né”, o “égua!”³⁷, o “tchaba!”³⁸ são discriminados e solicitados ao apagamento, condenados ao erro.

Nesse sentido, a língua é um signo histórico, social, ideológico e cultural que se materializa ou pela oralidade ou pela escrita. Olhar para essa língua de modo decolonial, requer perceber como o sujeito se significa no seu meio cultural, que modalidade da língua é privilegiada na relação com os seus e com o meio cultural. Essa percepção é muito importante, principalmente no contexto amazônida, porque o meio interfere na língua e como consequência interfere na nossa consciência socioideológica. O que sou como sujeito/a é um retrato do meu mundo.

A perspectiva decolonial na abordagem da linguagem vai ao encontro de um/uma sujeito/a que já é ungido/a e constituído/a por essa linguagem. Se o/a sujeito/a tem uma história de oralidade, de pouco letramento (pais e mães com pouca escolaridade, avós-pais sem nenhuma escolaridade), vemos o processo desse/a sujeito/a saindo de um contexto de oralidade e adentrando a um contexto de letramento. Temos aí, um/uma sujeito/a constituído/a historicamente pela cultura oral das classes populares. Nesse sentido, **a linguagem, na concepção decolonial, vai reconhecer esse modo de ser, de se reconhecer e ampliar as possibilidades do sujeito de agregar outras práticas de linguagem à sua.**

Essa percepção reconhece a importância de que os processos de letramento, em sociedades oriundas da cultura oral, não podem ser feitos da leitura para o oral ou para a escrita. Mas, devem partir de um processo de escuta – falar e ouvir –, processo interativo de oralidade, que implica um respeito à essência da linguagem do sujeito (BELINTANE, 2013). Nesse sentido, as manifestações próprias de cada contexto é que despertam nos/as sujeitos/as a necessidade do letramento escolar (leitura e escrita). Ao tratar o gênero lenda, o/a aluno/a precisa se envolver na contação, na contextualização desses acontecimentos e no próprio processo de oralização no âmbito escolar, de forma a assumir o papel, por

³⁷ A expressão “égua!” é uma marca linguística regional paraense. É bastante utilizada em Belém do Pará e Região Metropolitana. O sentido dessa expressão é plural e depende do contexto discursivo de uso.

³⁸ A expressão “Tchaba!” é uma marca linguística regional específica da cidade de Soure/Pará. O sentido dessa expressão também é plural e depende do contexto discursivo de uso.

exemplo, do/a contador/a, daquele/a que detém o conhecimento da história e narre, a partir do seu saber, do seu imaginário de mundo. Ao fazer isso, ele/ela assume a sua singularidade. Volóchinov (2019 [1926], p. 262) destaca que

O discurso artístico exterior não pode opor-se às orientações sociais fundamentais do discurso interior. Caso ele tente se opor, inevitavelmente perderá sua eficiência e força, soará falso como uma lição bem decorada, pronunciada como uma entonação opaca, casual e pouco convincente.

Nesse caso, os gêneros discursivos, as temáticas, precisam permear o universo da oralidade, primeiro. Se queremos levar o/a estudante à leitura, é preciso que ele/ela perceba o encantamento de ouvir a história, suas efabulações, suas narratologias, que no universo da Amazônia paraense são veredas para o letramento escolar. Presumimos que o processo inverso, de apresentar leitura, escrita, não se torna significativo, o que pode ocasionar o desestímulo ou o retardamento do letramento escolar do aluno. A forma como tradicionalmente a escola lida com os processos de alfabetização e de letramento é potencialmente colonialista, pois privilegia, geralmente, uma variante linguística em detrimento das outras variações existentes; privilegia, ainda, um modo de ensinar baseado na escrita e desconsidera o universo oral dos/as sujeitos/as oriundos de culturas outras.

Leite (2012) ratifica que a linguagem presente na sala de aula ainda é abstrata demais, posto que não considera as vivências dos/as sujeitos/as, investidas de ideias, de opiniões, de criatividade e de sentido. A linguagem assim representada, desconsidera a linguagem encarnada do dia a dia do/a sujeito/a, muitas vezes de um contexto oral, e apresenta uma linguagem regrada que é imposta como dominadora, como inatingível, porque é padrão, é inalcançável. E assim se pondo, ela escraviza. A autora afirma que

Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem *redações*, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras, e buscam fixar a sua riqueza numa *mensagem* definida (LEITE, 2012, p. 24, **destaque da autora**).

Essa forma de abordar a linguagem na sala de aula, visa à alienação da subjetividade do/a sujeito/a. Nega o conjunto de práticas e saberes, resultante de um processo de vivências ancestrais, de lutas ideológicas e da própria forma como

esses/as sujeitos/as se veem dentro de um meio natural e social. Dentro desse princípio, a língua ensinada na escola não forma para a liberdade, para a criatividade, mas, para uma espécie de produção em larga escala, para atender o status mercadológico da educação, conforme leis ditadas pelo capitalismo.

Numa perspectiva decolonial, entendemos a linguagem como um fenômeno vivo, simbólico porque ideológico; não é neutro; abraça a diversidade linguística dos/as sujeitos/as e a partir dessa diversidade, eles/elas são convidados a assumir um lugar e empunhar a palavra como objeto de poder. Como instrumento de poder, a língua tem a propriedade de fomentar rupturas de paradigmas – preconceitos, estereótipos, verdades e padrões impostos, narrativas únicas, silenciamentos, apagamentos – a partir do exercício da e para a liberdade e da criatividade, tendo sempre como parâmetro o outro (BAKHTIN, 2020[1920-1924]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]; GERALDI, 2012; 2015; FANON, 2022).

A partir dessas discussões, vislumbramos um perfil de professor/a formador/a de professores/as, que não apenas se volte às temáticas decoloniais, mas que tenha experiência, que tenha o pensamento de troca de aprendizagem com seus pares; que tenha o seu pensamento e agir configurados pelos saberes que pretende levar o/a seu/sua professor-aluno/professora-aluna a refletir. Nesse passo, esse/essa formador/a precisa estar aberto/a a reconfiguração do próprio saber, à medida em que reconhece no seu outro, saberes que também lhe agregam, acrescentam. É um processo de formação mútua; ao passo que formo, sou formado/a também.

Nesse contexto decolonial, é necessário considerar que o/a professor/a em formação é um/uma sujeito/a de discurso, que tem autoria, tem autonomia e precisa ser levado/a a refletir sobre sua prática num processo de diálogo, não num processo de imposição de materiais, de subserviência.

Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido, a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido, quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador (OSAKABE, 2012, p. 26).

Assim, o/a formador/a não pode ignorar que o/a docente em formação é um/uma sujeito/a substancial no contexto de ensino e aprendizagem. Torna-se fulcral compreender esse/a sujeito/a no seu saber, conhecer e ser. É a partir daí

que esse/a professor/a vai dialogar sobre a sua unidade de trabalho, sobre o seu pensamento da língua e da linguagem e, principalmente, como configura a sua singularidade nesse papel do fazer docente. Há, portanto, a necessidade de ser garantido ao/à docente, nas formações continuadas, momentos para a fala e a escuta responsáveis e responsáveis.

Desse modo, não há espaço para uma formação verticalizada, sem considerar o contexto do/a professor/a, sem considerar as suas realidades. A ação do/a formador/a precisa ir ao encontro das necessidades desse/a profissional em formação. É muito importante que o/a formador/a tenha vivências similares, condizentes com a perspectiva de formação e que sua experiência converse com a experiência do formando, principalmente, no campo de conhecimentos específicos, como o da linguagem, da matemática, das ciências, da geografia etc.

Uma das perspectivas que se espera da formação continuada decolonial é a ruptura da visão elitista, hierarquizada que faz com que professores/as de diferentes níveis acadêmicos assumam posturas de superioridade em relação aos outros. O viés decolonial docente precisa ser implementado por meio de diálogos, de trocas, de reconhecimento do eu e do outro como seres inacabados.

Romper com o paradigma colonizador não é fácil, não há receitas prontas. Essa ruptura implica que saíamos do nosso lugar demarcado historicamente e repensemos práticas de formação, a partir de reconfigurações dos modelos (im)postos como ordem do discurso que, de alguma forma, causam anulamentos, silenciamentos, desautorizações, assédios morais.

Ao encontro dessa expectativa, a formação decolonial em linguagem prescinde da compreensão de linguagem não como expressão do pensamento, não como meio de comunicação, em que a gramática normativa é priorizada e o/a sujeito/a é passivo/a. Mas, como fenômeno social, produtivo, por meio da qual, o/a sujeito/a se constitui e a sociedade é organizada.

Essa concepção contempla a palavra como portadora dos sentidos e valores e que pode ser acessada a partir dos contextos reais de interação. Logo, a palavra adentra os ambientes de formação continuada, na perspectiva de gênero do discurso, para ser refletida e debatida; para que os/as professores/as percebam como essa palavra atua como signo ideológico no gozo dos discursos, a disseminar sentidos, significados e valores.

Sob essa demanda, o/a formador/a precisa oportunizar aos seus formandos e formandas espaço para a reflexão sobre suas práticas, de modo que os ditos arraigados no contexto escolar sobre língua, sejam pensados à luz de uma expectativa de ser humano que é sempre mediado pelo outro. É muito importante, também, que a formação em linguagem considere a diversidade linguística e cultural e as modalidades linguísticas com as quais o/a sujeito/a interage no seu cotidiano. As práticas de linguagem, oralidade, leitura e escrita, precisam oportunizar ampliação da consciência socioideológica dos sujeitos sem negar sua identidade (BAKHTIN, 2020[1920-1924]; VOLÓCHINOV, 2019 [1926]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929] GERALDI, 2012; 2013; 2015).

Perante o exposto, finalizamos esta seção, na qual discorreremos acerca da Pedagogia Decolonial e da linguagem em perspectiva dialógica. Além disso, investimos na compreensão sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e buscamos entender sobre as afetações que esses dispositivos causam nas atitudes e posturas docentes em contexto de formação continuada.

Na seção seguinte, realizamos breve discussão acerca do ensino e da aprendizagem da língua materna nos anos iniciais e refletimos, especialmente, sobre a escrita, a leitura e a oralidade.

6 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS

O ensino de Língua Portuguesa (LP) no contexto da BNCC (BRASIL, 2018)³⁹ é apresentado como um componente reformulado e atrelado aos estudos sobre a linguagem e às transformações das práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguística/semiótica) na sociedade atual, movido principalmente pela evolução das tecnologias digitais. Ademais, reconhece a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a qual já fora definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), na década de 1990, segundo a qual as práticas de linguagem ocorrem num processo de interação no interior de uma prática social vinculadas ao um contexto sociocultural, histórico e ideológico.

Essa perspectiva autêntica que a linguagem se materializa em textos, os quais são o objeto de trabalho no processo de ensino e aprendizagem atrelando-se a ele as práticas de linguagem de leitura, oralidade e produção de textos e suas diversidades em mídias e semioses (BRASIL, 2018).

Esse olhar do documento tem como finalidade o

[...] desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

Assim, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem da atualidade de língua materna envolve um conhecimento mais amplo tanto da linguagem quanto da própria forma de compreensão do homem num contexto espaço-temporal. Nessa linha de pensamento, o papel do professor não pode ser mais aquele ancorado no conceito de reproduzir conhecimento, repetir fórmulas, memorizações, mas no sentido de problematizar os usos da linguagem na própria constituição do homem e da sociedade e isso necessariamente implica compreender de que forma as práticas de linguagem produzem sentidos e são significadas nos diversos contextos sociais e culturais fora e dentro da escola.

³⁹ Queremos destacar que temos plena consciência sobre os problemas decorrentes do contexto de produção da BNCC. Em sua formulação e implementação vigorou uma guerra de poderes que demarcou “uma reterritorialização de fronteiras entre público, privado, filantrópico e não governamental, as quais foram deslocadas em nome de interesses diversos, mas principalmente, empresariais” (BONINI; CONSTA-HÜBES, 2019, p. 27).

Tendo em vista isso, é importante refletir sobre como o ensino e aprendizagem dessas práticas de linguagem – escrita, leitura e oralidade – foram/são construídas social e historicamente. A fim de atender a essa expectativa, no tópico a seguir, fazemos uma breve contextualização sobre a prática da escrita; em seguida, tratamos acerca das práticas de leitura e de escrita (objetivos e concepções); finalizamos com a reflexão acerca da oralidade enquanto prática social.

6.1 OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO DA ESCRITA NO BRASIL

Refletir sobre as práticas de letramento na atualidade, mais precisamente sobre o domínio do texto escrito implica, necessariamente refletir sobre a trajetória do acesso a ele. Implica também, refletir sobre como os processos de ensino e aprendizagem voltados à aquisição de habilidades para o domínio do código escrito foram se consolidando ao longo da história do ensino de LP no Brasil. O que temos atualmente, como perspectiva para essa prática de linguagem, está enraizada em formas de pensar o escrito que gera impactos, ainda hoje, nos processos de enxergar e valorizar a escrita.

Segundo Malfacini (2015), mesmo no limiar do século XXI, bojo da consolidação de documentos oficiais para a educação e espectro da revolução das tecnologias digitais de informação e comunicação, ainda é presente e forte o resultado de séculos de uma tradição gramatical nas aulas de LP. O ensino prescritivo baseado numa percepção analítica da língua, de base estruturalista, em que se prima pela Fonologia, Morfologia e Sintaxe, sem conexão com os textos e as práticas sociais ainda se sobrepõe às práticas múltiplas de letramento.

Assim, entendemos que trazer à tona as práticas relacionadas ao domínio do escrito, mais especificamente, às práticas do processamento do ensino e aprendizagem da escrita se tornam relevantes. Isso porque, nos faz mergulhar em séculos de história para que ancoradas nela, possamos lançar um olhar ao presente e a partir daí traçarmos novas rotas para o futuro.

Tendo firme esse propósito incorremos na busca dos elos que se perdem no tempo para compreender melhor como o Brasil lidou com o ensino da escrita. Sobre isso, o trabalho de Frade (2010) sobre a “*Genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX*” é interessante, porque investiga as

políticas, as ações que formalizam a escola, os materiais e as práticas desenvolvidas para o ensino dos rudimentos no aprendizado da leitura e da escrita.

Segundo essa pesquisadora, no século XIX, tábuas, tabelas e cartas foram materiais constituídos para a aquisição das primeiras letras em países como Espanha, França e Brasil. Na região das Minas Gerais, as duas primeiras eram utilizadas para ensinar a ler, enquanto as cartas eram materiais, usadas unicamente como modelos para a escrita. Esses materiais eram usados com outros suportes como página de um livro grande ou cartaz e estavam relacionados ao método mútuo ou lancasteriano⁴⁰, que se tentou implantar no Brasil nas primeiras décadas do século XIX.

Do ponto de vista do ensino da escrita, alguns desses suportes denominados tábuas ou tabelas precisam estar à altura dos olhos de uma classe, que, organizada em grandes bancos, deve olhar atenta para os comandos de um aluno monitor, que vai mostrando letras, nomeando-as e pedindo sua reprodução em caixas de areia: estamos, então, entre uma leitura permanente e uma escrita efêmera (FRADE, 2010, p. 267).

O exercício de escrita, nesse período, como bem aduz a pesquisadora, está condicionado ao suporte que, no caso do aprendizado das primeiras letras, revela-se transitório, passageiro, dado o seu suporte. A perspectiva de língua consistia na reprodução de letras, visto que se tratava de evento alfabetizador.

Até meados do século XVIII, o ensino que se tinha era ainda estritamente voltado para a alfabetização. Por ocasião da Reforma Pombalina, o ensino estava a cargo dos jesuítas cuja metodologia pedagógica compreendia a alfabetização, e o *ratio studiorum* em dois níveis: o primeiro era o nível secundário que correspondia a três níveis de Gramática, um de Humanidades e um de Retórica e o nível superior que compreendia três anos de Filosofia e quatro de Teologia (MALFACINI, 2015).

O ensino de LP não fazia parte do currículo porque o ensino da época era destinado a um grupo social elitista que já dominava as práticas de leitura e escrita,

⁴⁰ Método de ensino criado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838). Esse método previa o ensino oral por meio do uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização. Com isso, acreditava-se que o método inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face dessa opção metodológica não se esperava que os alunos tivessem originalidade ou outras capacidades intelectuais na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. Informações disponíveis em: [Ensino Mútuo ou Método Lancasteriano | História da Educação \(wordpress.com\)](#). Acesso: julho de 2022.

não fazendo sentido estudar o que já se sabia. Além disso, a língua portuguesa não era oficial. Havia uma língua geral em que era evidente a mistura de línguas indígenas e o português, por sua vez, não era compreendida como área de conhecimento com força para embasar um componente curricular (MALFACINI, 2015).

Ainda de acordo com Malfacini (2015), é apenas no século XX que as gramáticas de língua portuguesa, surgidas no século XIX, ganham maior visibilidade nas escolas, em decorrência do declínio do valor social do Latim e da implantação da Imprensa Régia. À medida que o ensino da LP se consolida, a popularização de gramáticas da língua portuguesa fortalece a compreensão do que seja ensinar a LP no Brasil: a compreensão de aspectos relacionados ao domínio da língua enquanto estrutura. Essa compreensão é determinada pelos estudos de Saussure (2012) que compreendia a língua como um sistema de regras, cujos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos asseguravam a organicidade e funcionalidade do significado.

Tal forma de pensar a linguagem alicerçava-se à concepção de linguagem como expressão do pensamento, segundo a qual as ideias estavam contidas no interior da mente e que para representá-las era tão somente necessário dominar as regras linguísticas de organização do signo. Nesse contexto, o ensino da escrita era um dom, pois quem tinha domínio dessas habilidades eram os escritores e intelectuais que faziam o “bom uso” da língua para exortar a identidade e a cultura nacional.

Nesse passo é que a escrita escolarizada se voltava para a imitação dos grandes autores, já consagrados pelo cânone da literatura. Daí decorre que a cópia, a caligrafia bonita eram itens apreciados e estimulados como dotes de escrita e o aluno visto como um mero repetidor, sem capacidade de criar, porque não sabia da língua, não tinha cultura, posto que a cultura legitimada era a dos grupos mais abastados socialmente.

Vidal (1998), ao investigar a constituição de uma didática racional da escrita no Brasil, a partir de discursos da escola nova, analisou experiências de escrita relacionadas à caligrafia muscular, nos anos 30 do século XX, a considerar experiências realizadas nas Escolas Primária e de professores do Instituto de Educação do Distrito Federal e de Minas Gerais. Segundo a pesquisadora, no início do século XX, a normatização da escrita foi compreendida a partir de preceitos

higienistas, segundo os quais o domínio das habilidades de escrita estava relacionado à saúde da criança, o que levou à preocupação com a postura e os movimentos inerentes à escrita.

Resultado dessa compreensão foram as percepções de que a boa escrita deveria tender aos princípios da legibilidade e a simplicidade do texto, o que resultou na profusão de cadernos de caligrafias. A preocupação com a construção de uma didática racional da escrita levou à compreensão de escrita como expressão do pensamento, em que a qualidade do traçado consistia em uma representação estética que poderia ser aprimorado/desenvolvido a partir de técnicas de caligrafia que se relacionaria com o disciplinamento mental, não anulando a individualidade do aluno, posto que com o passar das séries escolares poderia adotar um traçado mais pessoal, embora atendo-se às regras coletivas.

Baseada em experiências de professores do Distrito Federal e de Minas Gerais, Vidal (1998) explica que a compreensão de boa escrita estava atrelada a prática de exercícios de caligrafia a partir de palavras e frases, para fazer da escrita um instrumento de expressão.

Assim,

Nos 1º e 2º anos da Escola Primária, o aprendizado da escrita dava-se por simples imitação, sendo introduzidos os primeiros exercícios caligráficos. Nos 3º, 4º e 5º anos, reforçava-se o trabalho com a caligrafia, visando seu aperfeiçoamento, a partir da observação da seriação de Lister. Diariamente, 15 a 20 minutos, nos dois anos iniciais, e 20 a 25 minutos, nos três anos finais do curso primário, eram dedicados ao trabalho com a escrita [...].

No primeiro ano, o ensino da escrita não deveria ser desligado do da leitura. A criança seria convidada a copiar, no papel-jornal com lápis Faber nº 2 ou no quadro-negro com giz, frases ou palavras, que houvessem interessado a classe, já escritas na lousa pela professora. O objetivo era dar à criança a intenção de dominar o movimento e o propósito de fazer da escrita um instrumento de expressão (VIDAL, 1998, p. 133).

Nesse processo de escolarização da língua, notamos que o processamento da escrita estava relacionado ao aperfeiçoamento da coordenação motora, daí a preocupação com o treino ortográfico de palavras ou frases isoladas. O exercício de escrever estava, pois, atrelado a compreensão de que escrever implicava a legibilidade, a velocidade e a qualidade da letra, o que era avaliado em testes de seleção. O objetivo desses treinos, dentre outros, estava ligado, ainda, às finalidades práticas no contexto escolar, como a confecção de cartazes, convites,

elaborações de cartas ou redação de histórias contadas pelo professor (VIDAL,1998).

Essa forma de compreender a atividade de escrita estava interligada à ideia de pensar o novo homem que se adaptasse às ideias da modernidade: produtividade, eficiência, rapidez e com capacidade de submeter interesses particulares aos coletivos, de modo que se adaptasse mais facilmente às revoluções tecnológicas da época: rádio, cinema e, também, às relações de classe (VIDAL, 1998).

Magda Soares (2004), por sua vez, reflete em seu texto *Português na escola: história de uma disciplina curricular* acerca da constituição do Português como componente presente no currículo escolar. Nele, a autora promove uma discussão em torno da escolarização do conhecimento envolvido no processo de ensino e de aprendizagem na escola.

O surgimento da instituição escolar se dá, de acordo com Soares (2004), de forma articulada à institucionalização dos saberes escolares os quais são concretizados e/ou materializados em currículos ou componentes curriculares. Ao passo que a escola é aceita e reconhecida como espaço institucional para o ensino, o conhecimento ora ali difundido passa por uma organização sistêmica, técnica, realizada por meio de currículos cujo objetivo maior era definir os conteúdos que o sujeito deveria aprender.

Além da constituição de um espaço específico de ensino – a escola –, sucedida a partir do século XVI, uma outra exigência ganhou destaque. Dessa vez, surgiu com mais veemência a necessidade de tempo para o ensino, desvelado por meio da organização e planejamento das atividades. Dentro de tais ações – organização e planejamento – passaram a ser determinadas a progressão e a divisão do conhecimento através das tão conhecidas matérias escolares. É a partir daí que surgem “os graus escolares, as séries, as classes, o curriculum, as matérias e disciplinas, os programas – enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola” (SOARES, 2004, p. 156).

Como componente curricular, a LP foi incluída de fato no currículo escolar nas últimas décadas do século XIX. Soares (2004) esclarece que a ausência desse componente não se dava apenas no contexto curricular educacional, mas também, no intercurso social, pois nesse período três línguas faziam parte das práticas sociocomunicativas do Brasil colonial, não sendo a LP a predominante.

Desse modo,

[...] ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2004, p. 157, **grifo da autora**).

Esse foi o motivo de a LP ser incluída tão tardiamente nos programas escolares como componente curricular oficial. Embora fosse a língua oficial do país brasileiro, as práticas sociais de interação não ocorriam por meio dela. Além do mais, o latim prevalecia no ensino secundário e no ensino superior porque quem dominava o ensino até meados do século XVIII eram os jesuítas.

A LP era utilizada na escola como instrumento para a alfabetização – domínio do código para ler e escrever - dos poucos privilegiados que podiam, na época, se escolarizar. Somente no ano de 1837 que o estudo de LP foi de fato incluído no currículo, quando no Rio de Janeiro surgiu o Colégio Pedro II. Isso se deu por meio dos componentes curriculares Retórica e Poética.

Já no ano de 1838, a gramática foi tomada e reconhecida no regulamento do Colégio como objeto de estudos. Até o fim do Império, portanto, o ensino de LP, era constituído da Retórica, da Poética e da Gramática. A partir disso, os três componentes curriculares foram fundidos, tornando-se um só, denominado de Português (ou Língua Portuguesa).

É relevante destacar que foi em 1871 que o cargo de professor de português foi estabelecido no país por intermédio de decreto imperial (SOARES, 2004). Nesse sentido, o componente Língua Portuguesa continuou a ser ensinado com enfoque na tradição gramatical, Retórica e Poética até a década de 40 do século XX. Tal manutenção se deu em virtude do público aprendiz a quem a escola servia: estudantes vindos de famílias privilegiadas socioeconomicamente.

Nesse modelo de ensino, prevalecia a análise de textos de autores consagrados, mas com foco na aprendizagem sobre o sistema da língua, ou seja, algo ainda engessado, mecânico e tecnicista, desprovido de função social de natureza dialógica e interativa (SOARES, 2004). Além disso, os textos utilizados nas aulas eram recortes e trechos de autores consagrados do cânone literário, não havendo nada mais que isso. Esse paradigma de ensino evidenciava, de certa forma,

[...] a concepção de professor da disciplina português que se tinha nessa época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões de exercícios aos alunos (SOARES, 2004, p. 166).

Cabe ressaltar que nesse período não existiam programas de nenhuma espécie para a formação de professores. Tais programas somente surgiram por volta dos anos 1930 por meio das Faculdades de Filosofia. Assim, o professor de português, geralmente era alguém que se dedicava ao estudo da língua e sua literatura, bem como às questões ligadas ao ensino, sem, contudo, possuir uma formação acadêmica profissional para isso.

Daí, já podemos notar como o processo de ensino e aprendizagem em torno da língua(gem) se dava. Não era algo aberto que reconhecia ou previa um sujeito-aprendiz como ativo, ator do processo, nem como detentor de uma bagagem histórico-cultural que pudesse servir de “pano de fundo” para a sua imersão na aprendizagem na língua(gem); tampouco, a pessoa do professor era tida como ser ativo, produtivo, autônomo, capaz de gerir o seu contexto de ensino, visto que o paradigma transmissor do conhecimento prevalecia nessa época.

Tais fatos históricos, sobre a inserção da LP como objeto de ensino, assumem relevância, porque nos permitem refletir e, portanto, compreender ainda mais, os modelos de ensino e aprendizagem pelos quais nos deparamos ao longo de nossa trajetória escolar, acadêmica e profissional, os quais, de certa maneira, alicerçam os modelos atuais. Isso pode de certa maneira nos permitir compreender melhor determinadas concepções diante do ensino e da aprendizagem da escrita.

Os paradigmas baseados na cópia, na produção de frases soltas, isoladas, descontextualizadas, ou ainda, a partir da repetição, da memorização, dentre outros, decorre desse processo histórico, o qual ainda é presente em muitos contextos de ação pedagógica, sobretudo, nos anos iniciais, do Ensino Fundamental. Entretanto, com os avanços de estudos e pesquisas no campo da Educação e no Campo da linguagem, já podemos encontrar uma reconfiguração salutar no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da escrita, bem como das outras práticas de linguagem.

A seguir, propomo-nos a refletir sobre as práticas de leitura e de escrita. Para tanto, buscamos traçar um paralelo com o viés teórico que embasa o trabalho pedagógico a partir dos gêneros do discurso.

6.2 AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO VIÉS DOS GÊNEROS DO DISCURSO

O trabalho com a leitura ou com a escrita, a partir da perspectiva dos gêneros do discurso, precisa levar em consideração as duas ações de linguagem como evento de interação discursiva entre dois ou mais interlocutores, ocorridas em determinadas situações reais de comunicação. Para tanto, é preciso compreender que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Nessa lógica, entendemos a língua como evento social de interação que se molda a tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais obedecem a determinados padrões, a depender do propósito comunicativo pretendido no momento da interlocução. Segundo Bakhtin (2011 [1979]), a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque infinitas são as possibilidades de atividade humana de interação. Essa diversidade cresce, se modifica ou se atualiza de acordo com as transformações históricas, sociais, culturais de uma dada sociedade.

Desse modo, para promover a formação do leitor e de produtor de texto no contexto escolar, cujo foco seja a preparação para demandas escolares e extraescolares, o docente precisa buscar estratégias que viabilizem as relações humanas na sala de aula, aproximando-se o máximo possível dos contextos existentes fora da escola (RODRIGUES e CERUTTI-RIZATTI, 2011). As produções escritas, por exemplo, podem resultar em significativa funcionalidade caso o professor invista em propostas didáticas que permitam a produção de textos num movimento real de interação, tendo o que escrever, sabendo para quê e para quem escrever. Dessa forma, é possível que as atividades gerem mais sentidos e significados para estudantes e comunidade, porque extrapola o âmbito escolar e podem, de fato, ir ao encontro das reais necessidades de uso da língua.

O docente, nesse sentido, necessita estar atento às realidades de seu público-alvo e buscar conhecer mais de perto as práticas socioculturais⁴¹, bem como o nível de aprendizagem. Desse modo, poderá intervir de forma mais próxima das experiências interativas de comunicação real. Uma alternativa que coloca em evidência a leitura e a escrita mais próximas de um contexto interativo real pode ser o trabalho a partir dos gêneros discursivos.

Soares (2020, p. 212) sugere algumas opções de gêneros discursivos para o trabalho com a leitura no contexto dos anos iniciais, com o devido respeito e adaptação do trabalho ao nível de aprendizagem dos alunos. Para tanto, é preciso levar em consideração alguns aspectos como: categoria, gênero e sua caracterização. Na categoria *interativo*, a autora aponta o bilhete, o convite e a carta; trata-se de gêneros que surgem em situações de comunicação de caráter pessoal, com os quais a criança convive desde muito cedo e reconhece facilmente. Uma outra categoria é a prescritiva, a qual comporta textos do gênero regras de comportamento ou regras de jogo, por exemplo; trata-se de regras simples com poucas e claras instruções para orientar atividades com jogos como bingos, palavras cruzadas, jogos de tabuleiros e outros.

As sugestões apontadas por Soares (2020) não se esgotam nesses cinco gêneros nem significa dizer que tais gêneros devem ser tratados apenas no campo da leitura. Podem, também, ser trabalhados na esfera da escrita de maneira articulada. A título de exemplo, podemos pensar numa situação interativa real de comunicação entre alunos do 5º ano: imaginemos que um ou mais colegas de classe estejam doentes e por esse motivo não podem comparecer presencialmente às aulas. O que fazer para que os alunos possam se comunicar com o colega adoentado? Que tal propor a escrita de bilhetes motivadores? Ou propor a escrita de uma carta produzida pela turma de forma coletiva?

Entendemos que essa proposta de atividade partiria de uma demanda social real que é exatamente a comunicação com alguém que está distante. Defendemos

⁴¹ As práticas socioculturais são “os saberes e fazeres de grupos sociais no interior de uma cultura específica. São desenvolvidas na busca de soluções para problemas singulares que surgem na vida das diversas comunidades humanas. Elas contribuem para vencer os desafios cotidianamente enfrentados pelas sociedades, na superação de suas dificuldades e conforme as necessidades de cada grupo. Tais práticas podem ser inovadoras ou tradicionais, conforme os interesses individuais ou coletivos, e de acordo com as características culturais do lugar nas quais são desenvolvidas” (MENDES; SILVA, 2017, p. 7).

que tal possibilidade proporcionaria o desenvolvimento de aprendizagens tanto de leitura quanto de escrita. No campo da leitura, poderíamos explorar o contexto de produção (Quem produz? Por que produz? Em que situação produz?), a identificação de informações explícitas, as inferências, o levantamento de hipóteses, a compreensão e a interpretação. No que tange à escrita, poderíamos explorar a ordenação das ideias (Como começar? O que dizer primeiro? Quais informações priorizar? Como finalizar? etc.), a temporalidade verbal, o vocabulário, a pontuação, as convenções da escrita etc. Nesse caso, teríamos uma série de recursos não somente cognitivos/metacognitivos, linguísticos, mas também, discursivos a explorar em uma aula ou mais, a partir de uma atividade de produção escrita, a considerar uma demanda real de comunicação discursiva.

Conforme Menegassi (2022), a diversidade de gêneros discursivos é substancial para o trabalho pedagógico que prima pelo desenvolvimento de habilidades leitoras e produtoras de texto, especialmente, quando se trata de estudantes dos anos iniciais, já que são sujeitos em processo inicial de aquisição do código escrito. Aliado a uma vasta lista de gêneros, é preciso recorrer a uma série de estratégias e abordagens de trabalho, a fim de acolher mais efetivamente os estudantes em suas necessidades e especificidades de aprendizagem. O autor sugere um trabalho a partir do monitoramento da leitura, a considerar estratégias de leitura como a previsão, a sintetização, a clarificação e o questionamento de informações presentes no texto e obtidas a partir do processo de compreensão.

Desse modo, o trabalho com a escrita não pode ocorrer de modo dissociado da leitura, desprovido de contextualização. Menegassi (2022) afirma que no contexto de ensino e aprendizagem dos anos iniciais, o ensino da escrita envolve diretamente a aprendizagem da leitura, assim, uma ação é inerente a outra. O trabalho pedagógico, nesse direcionamento, parte do “tratamento com a palavra, a frase, o texto e a análise semântica do enunciado em processo de leitura” (MENEGASSI, 2022, p. 94). A partir desse movimento, a aquisição do código ocorre ao passo que as habilidades inerentes ao processamento da leitura (decodificação, compreensão, interpretação, retenção) do texto também ocorrem.

Adiante, refletimos acerca dos objetivos da leitura e da importância de seus delineamentos para o processo de ensino e aprendizagem.

6.2.1 Objetivos de leitura

Uma questão relevante apontada por Rodrigues e Cerutti-Rizatti (2011) recai na seguinte indagação: O que ler em sala de aula com/para os alunos? As autoras explicam que pensar nesse questionamento implica pensar nos objetivos da leitura (para que ler) e, inevitavelmente, tais questionamentos precisam circundar o planejamento das aulas de leitura.

A obra *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2012), publicado pela primeira vez no Brasil em 1984 e reeditado muitas vezes, já trazia à tona a discussão em torno de que ler é um ato que se realiza de acordo com determinadas finalidades. Assim, quatro possíveis objetivos, podem nortear o planejamento docente, a saber: a leitura – busca de informações; a leitura – estudo do texto; a leitura do texto – pretexto; e a leitura – fruição do texto.

A leitura como busca de informação consiste em obter do/no texto informações as quais sejam necessárias ao leitor numa dada situação de interação discursiva. Nessa lógica, há que se pensar também, em contexto de sala de aula, nessa relação entre o texto e a proposta de busca de informação lançada ao aluno. Isso porque, “se esse objetivo pode definir a interlocução que se está estabelecendo no processo da leitura, outros objetivos definem o porquê de se estabelecer a própria interlocução” (GERALDI, 2012, p. 93).

No entanto, nem sempre a compreensão sobre o delineamento dos objetivos de leitura fica claro para professor, tampouco ao aluno. Por essa razão, é importante, ao planejar uma aula de leitura, pensarmos em “para quê” ler um determinado texto em busca de informação e sobre quais informações buscar nesse texto. As respostas a essas questões, segundo Geraldi (2012), implicam uma perspectiva de leitura que justifica o pensar leitura, escola e interlocução. Dessa maneira, não cabe trabalhar a leitura a partir de uma abordagem mecânica de decodificação da escrita, a desconsiderar a essência dialógica e interativa da linguagem/língua, porque conforme Volóchinov (2021, p. 218-219, **destaque do autor**),

[...]. A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Assim, vemos que a linguagem é um fenômeno social e interativo para além de um sistema abstrato de regras. O linguista argumenta que ela só adquire significado real e efetivo quando é usada no contexto das interações sociais, e que cada enunciado é influenciado pelo contexto em que é produzido e pelas interações passadas e futuras. Dito isso, compreendemos que o trato pedagógico com a linguagem e com a língua, deveria ocorrer em uma dimensão que extrapola os limites da decodificação de sinais gráficos, ainda que esse trabalho pedagógico esteja a ocorrer em uma sala de aula dos anos iniciais.

Soares (2020) postula que no ciclo de alfabetização e letramento, os alunos dos anos iniciais, precisam desenvolver habilidades referentes à escrita alfabética. Isso implica em aprendizagens ligadas ao domínio do sistema da escrita (compreensão, reconhecimento de fonemas e grafemas). Entretanto, segundo a autora, a apropriação dos processos de representação – fonemas por grafemas – e identificação – fonemas em grafemas – não são suficientes para promover o desenvolvimento pleno da proficiência leitora e produtora de textos.

Ainda em conformidade com Soares (2020), a criança, ao dominar a escrita alfabética, alcança capacidades de inserção nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita. Por essa razão, as práticas de ensino e aprendizagem precisam considerar os contextos social e cultural no qual o estudante está inserido e garantir o texto – oral e escrito – como lugar de interação.

Cabe ressaltar que as atividades de leitura precisam ser adequadas ao nível de aprendizagem em que o estudante se encontra. Para tanto, o docente precisará estar atento ao desenvolvimento do alunado e propor atividades condizentes com as necessidades de aprendizagem. Dessa maneira, as atividades a serem desenvolvidas necessitam ser “apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (BRASIL, 2018, p. 86).

Nos anos iniciais (1º, 2º, 3º anos), por exemplo, é esperado que os alunos já reconheçam o código e estejam alfabetizados. Para isso, é importante que no processo de alfabetização, a ação leitora seja promovida a partir de um modelo ideológico de letramento (STREET, 2014), ou seja, como prática social que é profundamente integrada e moldada pelo contexto cultural e social em que ocorre. No 4º e 5º anos, a perspectiva é de que os educandos ampliem suas habilidades leitoras, de modo a estabelecer relações textuais e inferenciais com o texto, para

além do ato de decodificar ou identificar o significado das palavras ou informações explícitas no texto, por exemplo (MENEGASSI, 2010).

Sobre a leitura estudo do texto, Geraldi (2012) postula que ao sujeito-leitor é viabilizado o reconhecimento e a habilidade de saber extrair do texto, quando solicitado ou quando for necessário: “A tese defendida no texto; os argumentos apresentados em favor da tese defendida; os contra-argumentos levantados em teses contrárias; coerência entre tese e argumentos” (GERALDI, 2012, p. 95). É evidente que os apontamentos do autor não esgotam as possibilidades de trabalho com a leitura, nem apontam para qual nível de escolaridade está direcionada. Cabe ao docente verificar o que é viável para seus alunos e considerar o desenvolvimento linguístico e discursivo, bem como as próprias relações dos discentes com as práticas socioculturais que os circundam.

Vale destacar que, embora o aluno não esteja alfabetizado, ele já possui a noção de texto, conforme afirma Soares (2020, p. 204): “Antes mesmo de saber ler, a criança já convive com textos e começa a construir o conceito de texto”. A convivência com os textos pode ocorrer a partir do ingresso da criança ao ambiente escolar, mas, também, pode ocorrer no seio familiar, antes mesmo de a criança ingressar na escola.

Nesse sentido, “Cabe [...] à escola planejar de forma sistemática a leitura de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas” (SOARES, 2020, p. 205). O trabalho pedagógico com a leitura precisa estar presente até mesmo nas aulas com alunos que não dominam o Sistema de escrita alfabética ainda. Para isso, é preciso haver o planejamento docente, delimitando muito bem as ações didáticas a serem desenvolvidas.

Outro objetivo de leitura a ser levado em consideração na sala de aula, toma o ato de ler o texto como pretexto (GERALDI, 2012), a permitir ao leitor realizar outras ações interativas a partir do que fora lido, o que pode ser muito útil nos anos iniciais. A título de sugestão, o professor pode planejar uma aula de leitura vinculada a uma aula de dramatização. Dentro dessa possibilidade, além das habilidades de leitura, o aluno poderá também desenvolver aprendizagens socioemocionais importantes para a sua vida social, pessoal.

Notadamente, as possibilidades de ações a partir da leitura-pretexto são diversas. A questão é estar atento para o fato de que a atividade proposta precisa ter sentido para o aluno. Para tanto, torna-se importante esclarecer o objetivo de

cada atividade de leitura, para que o próprio estudante tome consciência de que ao ler ele percorre caminhos distintos e, portanto, as posturas leitoras também serão distintas.

Já o objetivo de leitura relacionado à fruição do texto, o último apontado por Geraldi (2012), é substancial no ambiente escolar. Por essa razão, é preciso haver espaço e tempo de qualidade nas salas de aula, pois formar alunos leitores precisa ser uma das prioridades educativas da escola. O professor, personagem condutor desse processo, precisa estar, também, com a formação leitora consolidada, a partir da prática desse tipo de leitura que, geralmente, ocorre pelo universo literário, a compor a trajetória pessoal do sujeito. Nesses termos, a leitura fruição é o ato do “ler por ler, gratuitamente. Todavia, o gratuitamente não quer dizer que a leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle de resultado” (GERALDI, 2012, p. 98, *grifo do autor*).

Entendemos que os objetivos de leitura não se encerram nos quatro elencados aqui. Podemos ler para/com os alunos por outros motivos como “ler por curiosidade, ler para agir; ler para se mover” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 159) ou ainda, ler para se emocionar, ler para se motivar. Os objetivos de leitura podem ser diversos e, em contexto educativo, caberá aos docentes se apropriarem cada vez mais dos que já estão postos e se aventurarem a pensar em outros, conforme as suas realidades de sala de aula.

A seguir, tratamos sobre as concepções de leitura e aspectos importantes a serem considerados no trabalho pedagógico educativo, no contexto dos anos iniciais (EF).

6.2.2 As concepções de leitura

Quanto às concepções de leitura, entendemos ser de suma importância conhecê-las e considerá-las dentro de um trabalho pedagógico que se pretenda o desenvolvimento do sujeito-leitor proficiente no contexto escolar. A leitura não é um processo monolítico e unidimensional, o que implica no reconhecimento de que há maneiras distintas de abordagem e de entendimento sobre como ela funciona. Por exemplo, há a compreensão de que a leitura é um processo de decodificação de símbolos, também há compreensões que a tomam como um processo de construção de significado a partir de textos. Essas concepções diferentes podem

influenciar a maneira como o ensino é projetado e implementado e pode propiciar melhores resultados (ou não) de aprendizado para os estudantes.

Conforme Angelo e Menegassi (2022), é importante considerarmos a linha histórica das tendências de leitura no decorrer do século XX e décadas iniciais do século XXI. Tais tendências foram desencadeadas a partir de determinadas teorias que surgiram com o desenvolvimento da Linguística enquanto ciência que se ocupa da linguagem humana.

Na esteira dessas teorias, a autora e o autor citam a Linguística de base estruturalista, a Linguística gerativista, a Linguística Textual, a Pragmática, o Funcionalismo, a Linguística da Enunciação e a Análise do Discurso. É a partir do que se entende como leitura, no âmbito de cada corrente teórica, que surgem as concepções de leitura, ou nas palavras de Angelo e Menegassi (2022), os conceitos de leitura.

No quadro 5, demonstramos de modo sintético as compreensões de leitura a partir das teorias específicas, segundo os estudos de Angelo e Menegassi (2022).

Quadro 5: Compreensões sobre leitura

| Concepção de leitura | Corrente teórica |
|--|---|
| Leitura como decodificação. Ler nessa compreensão significa transpor a palavra do código escrito para o código oral. | Linguística estruturalista |
| Leitura como geração de palavras, frases e sentenças. Nessa compreensão de leitura é necessário levar em conta o contexto linguístico e textual em que a sentença é produzida. | Linguística gerativista (corrente do Gerativismo ou Transformacionalismo) |
| Leitura como construção de sentidos <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva cognitivista: O significado não está nos dados linguísticos do texto, mas nas experiências, saberes, inferências, antecipações, hipóteses do leitor. • Perspectiva sociocognitivo-interacionista: os processos cognitivos são individuais, mas também, construções sociais. Considera-se os contextos socioculturais, as finalidades sociais e os papéis exercidos socialmente. | Linguística Textual |
| Leitura como criação de sentidos. Processo em que a situação de interação é relevante e a criação de novos sentidos é sempre possível, a considerar um jogo de imagens em que os | Pragmática |

| | |
|--|---------------------------|
| interlocutores interagem. | |
| Leitura como construção do texto e do discurso. A estrutura e o funcionamento da linguagem em relação ao sentido e à construção textual é de grande relevância. | Funcionalismo |
| Leitura como construção e produção de sentidos. Os indivíduos envolvidos na interação discursiva se completam e se constroem em suas falas e nas falas dos outros. Nessa trama, o leitor compromete-se a observar na materialização do texto, as vozes e relações sociais instituídas e a elas dar uma resposta. | Linguística da Enunciação |
| Processo de produção de sentidos. Ocorre por meio de uma interpretação marcada pela ideologia e pela história. O “leitor lê determinado pelo imaginário do lugar social em que se inscreve, a projetá-lo a um processo de interpretação, de trabalho discursivo, de tomada de posição, de gestos de interpretação” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 20). | Análise do discurso |

Fonte: Elaborado pela autora.

Angelo e Menegassi (2022) afirmam que essas compreensões se encontram fortemente imbricadas nas formas de se conceber o ato de ler enquanto processo e/ou atividade de leitura no contexto de ensino da língua. Nesse encaminhamento, os autores apresentam: o conceito **estruturalista de leitura**; o conceito **cognitivista de leitura**; o conceito **interacionista de leitura**; o conceito **discursivo de leitura**; o conceito **dialógico de leitura**, sobre os quais passamos a discorrer daqui por diante.

Segundo o conceito estruturalista, a leitura é um processo de decodificação - uma maneira de observar e identificar os significados contidos na materialidade do texto, ou seja, nas palavras e frases que são escritas no texto. No estruturalismo, a leitura envolve transformar letras em sons - isto é, entender como as palavras são pronunciadas com base em como são escritas. Além disso, o processo de leitura envolve associar esses sons às suas representações de significado correspondentes, o que permite a compreensão textual - a capacidade de entender o que o texto está tentando comunicar.

Dessa forma, a língua é tomada como uma estrutura composta de partes menores que trabalham juntas para criar significado. Essas partes menores podem ser as letras individuais em uma palavra, os sons que as letras fazem ou as combinações de letras que formam sílabas.

Consoante Angelo e Menegassi (2022), o conceito estruturalista de leitura respalda os métodos sintéticos de alfabetização utilizados nos anos iniciais de escolaridade. Esses métodos começam com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração ou alfabético), seus sons (método fônico), ou suas combinações em sílabas (método da silabação). Esses elementos são introduzidos no ensino e aprendizagem em uma ordem de dificuldade crescente.

Depois de introduzir as letras, seus nomes e sons, e as sílabas, o método sintético de alfabetização se concentra em ensinar como essas partes se combinam para formar palavras. Por fim, essas palavras são usadas para ensinar frases isoladas ou agrupadas, independentes do contexto em que aparecem inseridas. A ideia é que os alunos aprendam a ler entendendo como os diferentes componentes da língua se juntam para formar um todo coerente.

Angelo e Menegassi (2022) acrescentam ainda que, nessa abordagem de leitura, o estudante é sempre orientado para uma leitura de natureza gramatical, em que o texto é mero pretexto para atividades com foco em aspectos da gramática da língua. Assim, em sala de aula, os alunos são solicitados, por exemplo, a identificar o número de sílabas em uma palavra, para depois classificá-la, a encontrar o sujeito e o predicado numa oração, a retirar substantivos e copiar palavras do texto, entre outros. Com isso, há uma forte tendência em acreditar que a teoria gramatical é suficiente para garantir a competência leitora dos educandos.

A leitura em voz alta é outro exercício comum nas salas de aula que convergem com o conceito estruturalista de leitura. Com isso, o objetivo principal passa a ser a fluência leitora. Isso envolve o domínio das relações entre grafemas (letras ou grupo de letras) e fonemas (os sons básicos de uma língua), a automatização do processo de decodificação de palavras, assim como a atenção aos elementos prosódicos.

Os elementos prosódicos incluem a dicção (a clareza com a qual as palavras são pronunciadas), a impostação da voz (o controle da respiração e da ressonância na fala), a entonação de acordo com o gênero discursivo (ou seja, a melodia da fala pode variar dependendo do contexto ou do tipo de discurso), a ênfase (a força que é aplicada a partes específicas do discurso), as pausas (interrupções na fala) e o ritmo (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

Menegassi (2010c) considera a leitura em voz alta como um modo de avaliação em leitura, o qual tem seu grau de relevância no contexto educativo, mas

não pode ser o único nem o principal. O teórico menciona que em fase inicial de aprendizagem do ato de ler, a criança tende a vocalizar tudo o que lê, numa demonstração de seu aprendizado para os adultos. Nessa fase, a leitura em voz alta torna-se interessante, pois por meio dela a criança descobre o poder de dar voz aos símbolos escritos. É importante atentarmos para o fato de que cabe à professora, ao professor, “capacitar os alunos para essa leitura, como mostras de técnicas vocais de leitura, de conduta, de postura, de entonação” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 29).

Vale ressaltar, em concordância com Angelo e Menegassi (2022), que o conceito estruturalista de leitura é bastante presente no contexto de ensino e aprendizagem da leitura, na educação básica brasileira. Prova disso são as avaliações educacionais em larga escala⁴² aplicadas aos alunos como por exemplo: o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) (BRASIL, 2020) e a Prova Brasil (BRASIL, 2011). Essas avaliações são realizadas a partir de testes compostos por questões de leitura com foco na localização de informações presentes nos textos que compõem as questões.

Angelo e Menegassi (2022) chamam a atenção para o fato de que os resultados dessas avaliações são preocupantes, posto que evidenciam um número significativo de estudantes com as habilidades básicas de leitura ainda não desenvolvidas satisfatoriamente. Conforme os autores,

(...) os alunos decodificam, mas não sabem contar o que leram, a mostrar que falta à escola um trabalho de orientação mediada voltado à localização, seleção e organização de informações contidas no texto. Essas habilidades, após terem sido desenvolvidas no leitor, propiciam condições de atingir níveis mais elevados de leitura, como a avaliação crítica de um texto, a reflexão sobre a leitura e o estabelecimento de relações entre o texto e a experiência individual, conhecimentos e ideias próprios (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 32-33).

Desse modo, embora os alunos decodifiquem palavras, demonstram dificuldade em compreender plenamente o que leram, a evidenciar que faltam habilidades de compreensão de leitura. As habilidades de compreensão de leitura, uma vez desenvolvidas, permitem ao leitor não apenas entender o conteúdo literal do texto, mas também realizar análises mais profundas. Isso inclui avaliar

criticamente o texto, ou seja, formar uma opinião ou julgamento sobre o que foi lido, refletir sobre a leitura, pensar profundamente sobre o que foi lido e como isso se relaciona com o que eles já sabem ou acreditam, e estabelecer conexões entre o texto e suas próprias experiências, saberes e ideias.

Quanto ao conceito cognitivista de leitura, Angelo e Menegassi (2022) explicam que nessa abordagem, é previsto a construção do significado via movimento analítico, a partir do todo textual para chegar às suas unidades constitutivas. O sujeito leitor assume um movimento ativo, pois a significação é construída a partir de si, não mais a partir do texto somente, como ocorre no conceito estruturalista de leitura. Assim, diz-se que o texto é processado pelo leitor de maneira descendente, isto é, os significados seguem do leitor para o texto.

A autora e o autor postulam que há constantes interações entre o pensamento e a linguagem no processamento da leitura. Por meio dessas interações, o sujeito-leitor realiza tentativas de predições e inferências a fim de construir os significados, a levar em conta as “características do texto escrito, como estruturas sintáticas, semânticas, recursos coesivos etc.” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 33).

Assim, entendemos que tal abordagem de leitura concentra-se nos processos mentais que ocorrem quando um indivíduo lê. Nessa lógica, a leitura já não é vista apenas como decodificação de palavras, mas como um processo ativo no qual o leitor utiliza o conhecimento prévio, as habilidades de raciocínio, as experiências de vida, a cultura e a linguagem para compreender o texto.

Desse modo, o ato de ler ocorre a partir de estratégias de leitura, isto é, de operações mentais fundamentais para a compreensão leitora (SOLÉ, 1998; MENEGASSI, 2005; KLEIMAN, 2013). Esses autores defendem que as estratégias de leitura, quando bem trabalhadas em sala de aula, podem auxiliar o leitor a se envolver ativamente com o texto, a tornar a leitura uma atividade mais interativa e produtiva. Essas estratégias incluem prever, por exemplo, o que virá a seguir no texto, gerar perguntas enquanto lê, visualizar o conteúdo do texto e resumir o que foi lido.

No entanto, é importante salientar que a eficácia dessas estratégias depende do contexto e da finalidade da leitura. Por exemplo, um estudante lendo um livro didático para a realização de um exame pode usar estratégias diferentes de alguém que realiza a leitura fruição de um romance.

Conforme Barreto (2016), a partir das estratégias de leitura, o leitor assume uma postura ativa diante do processo, já que ele passa a agir sobre o que lê. Ao leitor “é dada a oportunidade de estabelecer relação de sentidos entre conhecimentos textuais e extratextuais, principalmente aqueles advindos de suas experiências vividas” (BARRETO, 2016, p. 33). Assim, o foco cognitivo na leitura coloca uma ênfase significativa no papel do leitor como um participante ativo na construção dos sentidos do texto e isso, defendemos, pode favorecer a competência e a autonomia leitora dos aprendizes.

Angelo e Menegassi (2022) explicam, porém, que há muitas críticas em torno do conceito cognitivista de leitura. Isso ocorre porque há uma forte tendência de não se levar em conta os aspectos sociais da leitura, de confiar de forma exagerada nas predições do leitor e por acatar todo tipo de interpretação discente em situação de ensino. Os autores argumentam que o leitor-aprendiz pode recorrer a um esquema inapropriado sobre o conteúdo do texto, a construir uma compreensão equivocada. Desse modo, é muito relevante que o professorado conheça “os aspectos basilares do conceito cognitivista, para que saiba selecionar e trabalhar aqueles que são mais apropriados para a situação de ensino em que se encontra” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, 41).

Sobre o conceito interacionista de leitura, constatamos que esse se sustenta a partir de uma espécie de ecletismo teórico. Angelo e Menegassi (2022) citam a Linguística Cognitiva, o Estruturalismo, a Psicolinguística, a Pragmática, a Linguística Textual, o Dialogismo. Essas várias correntes promovem o conhecimento de elementos e aspectos componentes da leitura e buscam agregar os conceitos anteriores, a vislumbrar uma concepção mais ampliada e completa de leitura dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Ler nessa abordagem, é uma ação interativa em que se considera tanto os conhecimentos (prévios) e as informações do leitor quanto os conhecimentos e informações presentes no próprio texto. Dessa maneira, entende-se que o significado do texto lido é construído a partir da relação de interação entre ambos – texto e leitor. Assim, é esperado do leitor a habilidade de recorrer aos dois movimentos concomitantemente (conhecimento prévio e conhecimento novo dado no texto), de modo a agregar ambos (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

É importante entendermos que é preciso haver um equilíbrio no movimento do leitor ao ler o texto, isto é, não deve o leitor se apoiar unicamente em seu

conhecimento prévio em detrimento do conhecimento dado no texto e vice-versa. Isso porque,

Se o leitor se prende em demasia na superfície textual, não perceberá a mensagem em seu aspecto global e fará pouca leitura em processos inferenciais; se, pelo contrário, ignora os dados do texto e acredita exageradamente em suas hipóteses, previsões e inferências, sem procurar confirmá-las no texto, realizará interpretação tendenciosa (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 45).

Compreendemos que ficar preso na superfície textual significa focar apenas nas palavras literais ou na estrutura gramatical do texto, sem mergulhar nos sentidos subjacentes, simbolismos, contextos, nuances de emoção e outros elementos não explícitos. Isso pode levar a uma compreensão superficial e limitada, já que muitos textos suscitam significados/sentidos profundos que só podem ser acessados por meio do processo inferencial, que é o ato de ir além das palavras impressas para entender o que está posto nas entrelinhas.

Por outro lado, se o leitor não presta atenção suficiente ao texto em si e confia demais em suas próprias suposições, previsões e inferências - sem procurar validá-las contra o que está realmente no texto - ele corre o risco de compreender erroneamente o texto. Isso pode ser entendido como compreensão tendenciosa, em que o leitor pode, intencionalmente ou não, distorcer o sentido do texto para se alinhar com suas próprias crenças ou preconceitos.

Angelo e Menegassi (2022) esclarecem que as palavras “sentido” e “significado” são assumidas como elementos distintos na literatura que trata sobre leitura, porém interdependentes. O *significado* de uma palavra é basicamente o conceito ou ideia que ela representa. Por exemplo, quando procuramos a palavra "casa" no Dicionário Online de Português⁴³, encontramos uma definição como "Construção em pedras, tijolos ou feita com outros materiais, usada para morar". Este é o significado da palavra "casa". O *sentido* envolve as implicações, conotações e contextos que vão além do significado literal da palavra. O *sentido* depende de aspectos contextuais e pode envolver aspectos emocionais, culturais e pessoais. Assim, a palavra "casa" pode ter o sentido de segurança, conforto, família ou pertencimento, dependendo do contexto em que o termo foi empregado, assim como do mundo sócio-histórico do leitor (ANGELO; MENEGASSI, 2022).

⁴³ Disponível em: [Casa - Dicio, Dicionário Online de Português](#).

Com isso, evidencia-se a natureza polissêmica do texto. É importante termos consciência - professores e alunos – sobre essa condição, pois, por meio dela, o texto “abre-se para muitos sentidos, a constituir-se num ‘novo texto’ a cada leitura, (...) por meio de uma negociação com o autor, numa produção de sentidos a cada leitura” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 47, **destaque dos autores**).

A autora e o autor confirmam que o enfoque interacionista de leitura, vislumbra orientar o educando na direção da construção dos sentidos a partir do texto lido em sala de aula ou fora dela. Mas, para que isso ocorra de fato, é preciso o efetivo diálogo entre o professor, o aluno-leitor, o texto, o autor e o contexto social, em real processo de interação. Nesse encaminhamento, o sentido de um texto não pode ser determinado somente pela ótica do leitor, do autor ou do texto em si, mas a partir do todo, a levar em conta não apenas o contexto imediato do texto, mas também, o contexto cultural, social e educacional mais amplo.

Compreendemos que em uma sala de aula, a abordagem interacionista de leitura pode se manifestar de várias maneiras. Por exemplo, os professores podem propiciar atividades de leitura em que os discentes relacionem o texto lido com suas próprias experiências, a fazer perguntas sobre o texto, a fazer previsões sobre o que virá a seguir e a discutir suas compreensões com outros alunos. O objetivo é promover uma leitura ativa e engajada, em que os educandos interajam constantemente com o texto, sem desconsiderar as dimensões discursivas, sociais, culturais, históricas das situações de interações discursivas.

No que se refere ao conceito discursivo de leitura, consoante Angelo e Menegassi (2022), esse ficou consolidado a partir dos construtos teóricos da Análise do Discurso de base materialista, inaugurada por Michel Pêcheux (1969; 1975), na França. No Brasil, essa tendência foi investida por meio dos trabalhos de Orlandi (1988; 2000; 2001; 2010; 2012).

Na Análise do Discurso de Pêcheux (1990; 1997), a leitura é vista como um ato discursivo, o qual envolve não apenas o texto e o leitor, mas também, a interação complexa de discursos ideológicos e relações de poder. O autor argumenta que os significados não são inerentes ao texto em si, mas são produzidos na interação entre o leitor, o texto e o contexto ideológico e histórico.

A leitura, nesse sentido, não é um processo passivo, mas um ato de construção ativa de sentidos. O leitor não simplesmente recebe o significado do

texto, mas constrói/produz os efeitos de sentidos por meio do seu engajamento com o texto e com os discursos ideológicos que o circundam.

Além disso, Pêcheux (1990; 1997) enfatiza que a leitura não é um ato isolado, mas está inserida em um contexto social e histórico. Assim, os efeitos de sentidos produzidos na leitura são influenciados pelas condições materiais da existência do leitor, incluindo suas experiências passadas, sua posição social e as ideologias dominantes de seu tempo e lugar.

Conforme Angelo e Menegassi (2022), relacionar a leitura ao contexto sócio-histórico, requer a compreensão de que o texto em sua materialidade é produzido, a levar em conta as suas condições de produção. Tais condições de produção envolvem tanto o contexto imediato (quem diz, para quem, quando, onde,) quanto o contexto ideológico, ou seja, “o imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 55). Dessa maneira, a significação do texto é construída/produzida pelo leitor a partir de todos esses elementos.

Vale ressaltar que na perspectiva discursiva, o texto é uma entidade complexa de significados, a implicar na compreensão de que ele não carrega uma única carga de significação. Ao contrário, o texto é multifacetado e multidimensional porque contém uma série de significados potenciais que podem ser interpretados de diferentes maneiras, a depender de quem está lendo, ouvindo ou visualizando, e em que contexto.

Assim, a produção de sentidos é influenciada pelas condições de sua produção, a partir de uma variedade de fatores. Esses fatores são o contexto histórico, social, cultural e político no qual o texto foi produzido; as intenções, perspectivas e conhecimentos do autor; as convenções e regras linguísticas, literárias, artísticas, utilizadas na criação do texto; as expectativas, normas e valores do auditório para o qual o texto é destinado.

Dessa maneira, conforme explicam Angelo e Menegassi (2022), o processo de análise interpretativa preocupa-se muito mais com o **como** determinado texto significa ao invés de com **o que** ele significa. A análise do discurso, portanto, prima pela compreensão dos processos de significação de um objeto simbólico em busca de entender como os múltiplos sentidos de um texto podem emergir.

Nessa lógica, o conceito discursivo de leitura condiciona o ato de ler ao gesto de interpretação. Isso implica

(...) pensá-lo no domínio do discurso para entender como se dá a compreensão realizada na leitura. Para tanto, problematiza-se a relação texto e produção de sentidos no interior de um espaço sócio-histórico, a levar à tona questões sociais, culturais e ideológicas, sem perder de vista a materialidade da língua, manifesta no texto (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 59).

Navarro (2012, p. 69) explica que a leitura em perspectiva discursiva concebe o discurso como efeito de sentidos entre os interlocutores. Para isso, porém, é preciso considerar “a existência de formações imaginárias, que designam a imagem que os interlocutores fazem de si, do outro e do referente do discurso”. Desse modo, esclarece o autor, quando alguém é solicitado a realizar a leitura de um determinado texto, espera-se saber sobre sua opinião, compreensão, percepção em relação ao que leu. É nessa lógica que se pensa a leitura como produção, “construída a partir de, com base em” (NAVARRO, 2012, p. 69).

Ainda de acordo com esse autor, a leitura discursiva trabalhada em contexto de ensino e aprendizagem requer que docentes e discentes

1) desconfiem da linguagem, tendo em vista que ela não é transparente; 2) levem em conta que não há uma verdade oculta atrás do texto, mas há gestos de interpretação que constituem o texto e o analista deve compreender; 3) considerem que o sentido não se aloja exclusivamente no texto, não está preso às intenções do autor nem depende do gesto individual do leitor, mas que ele se constitui no espaço em que a língua e a história se encontram, espaço esse que é o discurso; 4) tomem como princípio o fato de que o discurso não é somente lugar de alianças, mas também de confrontos e de sobreposição de vozes, por intermédio do qual o poder se exerce e, portanto, o saber se constitui e é legitimado (NAVARRO, 2012, p. 69).

Com isso, compreendemos que o processo de análise e interpretação de textos são tarefas complexas que vão além da leitura superficial. A linguagem, em sua essência, não é transparente e o sentido não reside exclusivamente no texto, nas intenções do autor ou na leitura individual, mas se manifesta no encontro entre a língua e a história, ou seja, no discurso. Nesse cenário, é necessário reconhecer que não existe uma verdade singular escondida atrás de um texto, mas uma multiplicidade de interpretações possíveis que dão forma ao próprio texto.

A leitura, dessa forma, não se restringe apenas a uma recepção, mas à compreensão do processo de produção de sentidos e seus efeitos no texto. Segundo Angelo e Menegassi (2022), assumir a leitura como tal em sala de aula, implica reconhecer uma série de fatores como as formações discursivas, a posição-

sujeito, os embates e as tensões do discurso e as memórias, o interdiscurso que remetem ao funcionamento material da língua, da história e da ideologia.

Quanto ao conceito dialógico de leitura, Angelo e Menegassi (2022, p. 62) postulam que esse nasce da abordagem dialógica de língua e linguagem, pressuposta e desenvolvida pelos estudos de Bakhtin e o Círculo. Nessa ótica, ler pressupõe uma atividade que demanda a produção de sentidos, a requer “um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados”.

De acordo com Bakhtin e o Círculo (BAKHTIM, 2011; VOLÓCHINOV, 2019; 2021) todas as formas de comunicação humana verbais e verbo-visuais materializam-se no enunciado, intercâmbio das interações dialógicas que se apoiam ao mesmo tempo em duas pontas, no extralinguístico e no linguístico. O aspecto extralinguístico envolve os participantes da interação, a situação social, demarcada pelo lugar e pelo tempo histórico a condensar as construções ideológicas que são disponíveis nas várias camadas discursivas. Dessa forma, os enunciados não são apenas construtos linguísticos limitados por uma organização gramatical, mas discursos que se adequam às convenções e perspectivas contextuais de um determinado grupo, a (co)responder ativamente às suas crenças, opiniões, valores.

Nas palavras de Volóchinov (2021 [1929]), a concepção dialógica de linguagem considera não apenas o plano da concretude do dizer, mas à integração desse ao círculo social a que responde o sujeito por meio do gênero, que é já preenchido de avaliações sociais. O linguista postula, portanto, que as relações dialógicas não se dão apenas na interação face a face entre dois sujeitos, mas nas relações que se tratam entre ditos e não ditos, entre elos anteriores e elos posteriores, de modo que duas consciências se encontram e tramam debates, embates de modo que ambos se constroem no processo de interação discursiva.

Ritter e Ohuschi (2022) esclarecem que, na leitura dialógica, devemos promover a investida nas relações dialógicas, pois são essas que possibilitam a existência dos sentidos ao propiciar a enunciação das vozes impregnadas de substâncias da vida real, dos dilemas, anseios e emoções. Para as autoras, nesse encontro, o discurso interior é tecido, o que passa, necessariamente, pelas apreciações dos valores sociais. Isso significa que na concepção dialógica de linguagem, os signos refratam posicionamentos ideológicos, avaliações, crenças, emoções que são inseparáveis da palavra em atividade. Ao ser tomada no discurso

pelo sujeito é moldada estilisticamente pela subjetividade deste a reverberar um posicionamento dele no meio social. Nesse caso, as ações de ensino e de aprendizagem da leitura na perspectiva dialógica primam por conceber e compreender o diálogo como constituidor de sentidos.

O conceito dialógico de linguagem, para além das compreensões que se estabelecem a interação como lugar de constituição dos sujeitos e da linguagem, indica que os sentidos não se limitam à superficialidade dos enunciados concretos. Essa perspectiva de linguagem considera que as interações são únicas, vivas a requerer dos envolvidos reações, respostas – gestuais, silenciosas, verbais, verbo-visuais – que são preenchidas de sentidos e de valores, positivos, negativos, bons, ruins, apreciativos, depreciativos etc. Segundo Angelo e Menegassi (2022, p. 62), “o leitor sempre mobiliza uma apreciação valorativa, isto é, concorda, rejeita, contesta, amplia, analisa, a produzir sentidos ao discurso apresentado pelo autor e pelo próprio leitor, em uma relação dialética e dialógica”.

Assim, entendemos que ler requer ações de compreensão do dizer do outro. Para isso, é necessário que ambos os envolvidos no discurso compartilhem os significados que determinado enunciado aciona no seio social, histórico e cultural. São necessárias, também, ações responsivas que levem o interlocutor do discurso a devolver a palavra ao outro, com suas compreensões e apreciações, pois toda compreensão é dialógica e prescinde da palavra do outro (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]). Como explicam Ritter e Ohuschi (2022), as relações dialógicas são propícias à ampliação da capacidade de dizer dos sujeitos envolvidos porque nelas estão implícitas a responsabilidades dos sujeitos ativos no processo. Dessa maneira, a implementação da leitura precisa ir ao encontro da construção, produção de sentidos e da valoração produzidas por esses sujeitos durante a interação com o enunciado em sala de aula e levar em consideração seu contexto de produção.

Decorre que, nesse processo, o sujeito desenvolve sua consciência avaliativa sobre o dizer, sobre o tema do enunciado, o que se torna imperativo de ser desenvolvido durante a leitura dialógica. Compreender significação e tema é tão importante porque implica não apenas no material verbal, mas na relação com a realidade social, numa espécie de conversa tramada entre enunciado e vida, que precisa ser compreendida para que a criticidade e a reflexão tomem assento nas relações sociais. Logo, a definição do conceito de leitura dialógica está interligada,

também, à questão do tema e da significação problematizada por Volóchinov (2021 [1929]).

Para esse autor, significação e tema são aspectos inter-relacionados, mas diferentes que se encontram no bojo do enunciado a configurar sentidos. A significação está atrelada à totalidade do tema do enunciado, o qual é definido, justamente em razão da unicidade temática a dialogar com o eu, o outro e o mundo. Logo, a significação de palavras tomadas em sua forma isolada, dissociada de seu contexto não basta, assim como não basta a compreensão da palavra no enunciado sem conexão com a vida. É preciso entendermos que, dentro do tema há sim, uma significação que contribui para que o dizer, em sua totalidade, se filie a uma determinada cultura, a um grupo social. Por meio da repetibilidade das formas iguais é possível identificar a significação, mas para relacioná-la ao seu valor temático no seio orgânico do enunciado, posto que é parte inseparável desse. Não pode haver independência entre significação e tema.

O tema, por sua vez, é o dizer sistematizado organicamente, a unir o linguístico e as apreciações valorativas dos sujeitos. Nesse sentido, a compreensão do tema não pode ser realizada sem a compreensão do contexto sócio-histórico e ideológico, porque é a partir dele que as avaliações tomam forma e vivacidade no seio social. Nesse sentido, ler é dialogar para construir sentidos, a partir do entendimento dos significados legitimados pelos sujeitos no percurso histórico e no seio de uma cultura. Ler é compreender o tema do enunciado porque nele está inserido os valores do grupo social, está impresso, também, a singularidade do autor que nos leva, também, a constituir nossa voz como autoria.

Para Volóchinov (2021 [1979]), a significação da palavra é dependente do seu contexto de realização, a qual se altera conforme a situação. Isso porque toda significação se ativa com a avaliação: “[...] todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa”. Nesse sentido, Angelo e Menegassi (2022) explicam que ler é considerar, além das significações que o sistema linguístico assume historicamente, como também o tema, representação de um lugar, oriundo de diálogos com outros discursos. Essa dialogicidade existente somente nas relações sociais, onde a vida flui e funde-se pelas viés dos discursos sociais, implicam na leitura como ação do sujeito no mundo.

Nesse sentido, ao empreender a leitura, o sujeito atua no mundo por meio da palavra. A leitura é um fluxo no qual as identidades subjetivas vão se formando, se apropriando do novo, do repetido a formar consciências únicas. Nesse fazer, acionamos uma espécie de filtro social, que de uma maneira ou outra responde à ideologia de nosso grupo social. O diálogo com a diversidade de enunciados, ideias, discursos ao gerarem os conflitos por meio da leitura permitem que nossa consciência não se limite às “bolhas” sociais aos quais estamos acostumados, mas se expanda para além delas. Dessa forma, entendemos que a leitura do enunciado na concepção dialógica é debate, é conversa, é conversação.

Bezerra e Menegassi (2022) explicam que o desenvolvimento do leitor, no conceito dialógico, envolve a exploração das axiologias sociais: o contexto extraverbal da enunciação, a entonação e a avaliação social. Esses conceitos axiológicos são constitutivos do dizer, pois respondem pelo tema e pela sua expressividade que são inerentes à produção de sentido. Dessa forma, representam tudo o que os sujeitos compartilham nas diversas relações estabelecidas entre eles.

A ativação do extraverbal está interligado ao envolvimento da situação de interação relacionada à produção do enunciado. Nesses termos, a leitura não começa pela articulação fônica do enunciado, mas pela exploração dessa situação de interação: o “entorno espacial, temporal, pragmático, ideológico e cultural conhecido, compartilhado, apreciado e valorado pelos interlocutores, de maneira indissociável do material verbal” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 67). Para isso, é necessário que as vozes docentes mediem a recuperação do contexto social mais da interação por meio de abordagens relacionadas à autora, situação, função social e lugar da produção.

Angelo e Menegassi (2022) esclarecem que outro aspecto axiológico que precisa ser valorizado e dada a devida dimensão está relacionado à situação imediata de leitura é a entonação. Para Volóchinov (2019 [2026]), a entonação ocupa a linha tênue entre o verbal e o extraverbal, entre o visível e o aludido. Por meio dela, a vida penetra no enunciado e este na vida, pois é fenômeno sociológico por excelência. Para Angelo e Menegassi (2022), a situação imediata implica no encontro do leitor com o enunciado por meio do ato de ler e a realização da leitura na sala de aula é momento de enunciação nova e é necessária para que o sentido seja produzido porque é parte constitutiva dele. Nesse momento de leitura a vida

conecta-se à leitura de modo a preenchê-la da novidade, da criação de sentidos para o enunciado e para o leitor.

O ato da leitura institui o sujeito leitor em um papel a ser ocupado socialmente e que, portanto, integra valor desse sujeito na sociedade, pois somos avaliados pelo que fazemos ou deixamos de fazer, em face do que a sociedade define como “bom” ou “ruim”, “certo” ou “errado”. Na nossa sociedade letrada e tecnológica, ser leitor está para avaliações positivas e não para avaliações negativas como “analfabeto”, “matuto”, “ignorante”. Logo, ao assumir esse papel, o sujeito ativa a conexão do mundo com a seiva vital da palavra, por meio da entonação, a impregnar-lhe de tom, de sonoridade, a torná-la nova e, única, na cadeia discursiva.

Para Angelo e Menegassi (2022), a situação imediata da leitura na aula, instala uma nova enunciação e faz parte da produção de sentidos, pois passa a integrar-se à existência, a dar nova vida às palavras com outros sentidos estabelecidos a partir do texto e do leitor. O texto traz em sua roupagem resquícios extraverbais que se filiam à vida e que, ao ser lido pelo leitor, penetra outra vez na vida, por meio da entonação, a ativar a valoração social, não mais para seu autor, apenas; mas para aquele (s) com quem compartilham os seus sentidos. Toda entonação dirige-se para o outro e para a unidade do enunciado, esse, uma terceira pessoa, a quem a entonação se dirige para depreciar, realçar, criticar, afagar.

Volóchinov (2019 [1926]) ressalta que a entonação e o gesto são ativos e objetivos porque deixam evidente a relação das pessoas com o meio e com os outros. A entonação e a gesticulação convalidam o posicionamento social dos sujeitos sociais em relação ao que ideologicamente acreditam. Para o linguista, interessa compreender essa particularidade da entonação e do gesto, isto é, o seu caráter objetivo e sociológico porque acomoda “[...] as forças estético-criativas, construtivas e organizadoras desse fenômeno” (VOLÓCHINOV (2019 [1926], p. 127). Angelo e Menegassi (2022) acrescentam que à entonação não está relacionada apenas a voz, como engloba os gestos, as trocas de olhares e as atitudes corporais.

Nesse sentido, entendemos que entonação expressiva precisa ser implementada no fazer docente para que os fios semânticos se ergam em relação aos sentidos, pois a palavra dita sem expressividade, anula a construção de sentidos e impossibilita ou atrofia a (re)constituição das avaliações sociais a

implicar na tomada de posicionamentos dos sujeitos aprendentes. A entonação não é mera emissão vocal sonora, mas é tom valorativo que marca a avaliação, o posicionamento ativo do locutor (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020).

Nesses termos, a possível configuração de um conceito dialógico de leitura é explicada por Menegassi (2020 et al) como um processo de construir e produzir sentidos, a considerar o homem, incompleto, circunstanciado histórica e localmente. Esse complementa-se e institui-se a partir da relação com a sua linguagem e com a linguagem dos outros, de modo a tornar-se um ser de língua e a constituí-la de modo valorativo. Para o autor, (MENEGASSI, 2022), essa perspectiva de constituição de um conceito de leitura dialógica faz com que o leitor se comprometa a ver o texto como representatividades das elocuições e conexões humanas consolidadas pelo discurso. Nesses termos, explica o autor, a leitura da palavra só ocorre em enunciado como um signo ideológico. Desse ponto de vista, requer uma resposta, preenchida, também, de ideologia porque é produto de outro sujeito que se tece e se teceu no encontro com outros discursos e enunciações.

A leitura na perspectiva dialógica requer a compreensão do significado do signo ideológico, a envolver os possíveis sentidos e os valores que o enunciado representa para o grupo social no qual o discurso está inserido. Para isso, é preciso considerar que o significado e os sentidos da palavra se constituem histórica, social e culturalmente, de forma que não há como ler a palavra sem circunstanciá-la à leitura de mundo. A leitura, nesse processo, é complexa porque enquanto não se limita à leitura do mundo, enquanto atada aos fios da existência, também não se limita a ela, pois está relacionada aos posicionamentos ideológicos do sujeito que a empunha no enunciado concreto. O encontro da consciência do sujeito leitor e do sujeito autor podem gerar consensos, outras formas de se ver e de entender o mundo, seja pela concordância, pela expansão, pelo digladiar-se com opiniões conflitantes. A leitura reverbera um processo de apreensão dos sentidos e dos valores a gerar, necessária e categoricamente, a outra palavra.

Em sala de aula, essa forma de conceber a leitura leva a ação de desenvolvimento de consciências socioideológicas que, de uma forma ou de outra, implicam uma atitude responsiva: o sujeito se torna falante. Em outras palavras, o trabalho com a concepção de leitura dialógica leva o aluno a desenvolver o senso estético, crítico, reflexivo em uma relação de autoridade e de alteridade, tendo em

vista o desenvolvimento da sua autoria, meio pelo qual demarca seu lugar no mundo.

As reflexões aqui propostas podem ser relevantes para a ampliação da compreensão docente acerca do ensino e da aprendizagem da escrita e da leitura. Acreditamos que conhecer e entender cada possibilidade de concepção de escrita e de leitura, favorece a tomada de decisão consciente do professorado perante o seu agir didático e pedagógico. Dessa maneira, esperamos que os/as docentes avaliem e examinem as condições reais de aprendizagem de seus/suas alunos/as para que assim, possam, juntos, traçar o melhor caminho para que a aprendizagem da escrita e da leitura se desenvolva e se materialize nos usos sociais da língua(gem), na escola e fora dela também.

A seguir, dialogamos a respeito das concepções de escrita e sobre a importância desse conhecimento para o agir docente.

6.2.3 As concepções de escrita

Assim como é importante compreender o movimento da leitura dentro do contexto educativo, também se faz necessário o entendimento acerca dos movimentos do trabalho com a escrita. Para isso, torna-se pertinente lançar mão da seguinte reflexão: O que exatamente significa escrita?

Pensar na ação de escrever não é tarefa fácil, porque escrever é um ato de linguagem de natureza amplamente diversa e complexa a qual mobiliza diferentes habilidades: linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica, cultural. Ter tal compreensão é de grande relevância para que o ato de escrever seja tomado de modo mais produtivo e/ou funcional dentro do processo educativo (KOCH; ELIAS, 2015). Para esse entendimento, é essencial o diálogo sobre as concepções de escrita, posto que elas, geralmente, costumam direcionar o trabalho pedagógico realizado pelo professor em sala de aula, ainda que isso aconteça de forma inconsciente, muitas vezes (KOCH; ELIAS, 2015).

Koch e Elias (2015) apontam, basicamente, para três concepções de escrita: a) com foco na língua; b) com foco no escritor; e c) com foco na interação. A primeira concepção toma o ato de escrever como fruto do domínio de regras gramaticais da língua e do vocabulário. Para trabalhá-la, basta ao professor oferecer aos seus alunos uma lista vasta de exercícios sobre sinais de pontuação,

concordância, regência, colocação pronominal etc., para que depois o aluno exercite-a em frases e transfira os conhecimentos adquiridos para a produção de texto.

Ao priorizarmos o trabalho pedagógico com a escrita desta maneira, como representação estrita da língua, corremos o risco de negligenciar a dimensão discursiva, pragmática e contextual da linguagem. A escrita, por si só, não captura completamente os elementos situacionais, a entonação vocal, as valorações, os gestos e outras nuances da comunicação humana. Esses aspectos são fundamentais para a compreensão completa numa dada situação de interação discursiva, e sua ausência, na escrita, pode levar a uma visão limitada e abstrata da linguagem.

Outra negativa acerca da primazia pela escrita com foco na língua é a desconsideração da diversidade linguística, posto que nessa concepção de escrita, opta-se, exclusivamente, pela norma padrão escrita (MENEGASSI, 2016). Conforme Possenti (2012, p. 35), “Todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma”. A língua é viva e está em constante movimento e evolução. Por isso, a escrita também deve refletir essa diversidade. Ignorar a variedade linguística, regionais, sociais e históricas, pode levar a uma visão restrita e preconceituosa da língua e a uma negação da própria identidade cultural dos sujeitos.

Entendemos que a questão não é eximir tal conhecimento da sala de aula, pois esse trabalho sobre a língua precisa de fato acontecer, especialmente, no espaço das aulas de alunos dos anos iniciais, fase em que estão desenvolvendo suas aprendizagens de alfabetização e letramento. No entanto, é preciso promover uma dinâmica de escrita contextualizada que parte de um objetivo real de interação discursiva e que ocorra por meio do texto; afinal, ninguém se comunica por intermédio de frases isoladas de um contexto comunicativo e social (ANTUNES, 2003).

Desse modo, a escrita precisa ser assumida, no contexto de ensino e aprendizagem, como um meio de estabelecer e manter conexões com outros indivíduos, a permitir a troca de ideias, o compartilhamento de informações e a construção de significados e sentidos coletivos. Os aspectos linguístico-discursivos, ortográficos, sintáticos, semânticos, de convenção da escrita etc. estarão no interior desse movimento e poderão ser tratados de modo contextualizado.

A segunda concepção – com foco no escritor – prevê a escrita como resultado do pensamento único e exclusivo daquele que escreve. Assim, a escrita é somente uma atividade de representação dos pensamentos, das intenções e das ideologias do escritor, sem considerar experiências e conhecimentos do leitor e/ou do contexto de interação que envolve o processo. Atividades em que o educando é solicitado a escrever um texto, a partir apenas de um título ou tema, sem nenhuma ação dialógica, interativa, representa bem tal a dinâmica dessa perspectiva. Menegassi (2016) trata dessa concepção a partir de outra denominação, qual seja: escrita como dom/inspiração. O autor aponta que esta é bastante utilizada quando, em sala de aula, se quer ocupar o tempo ocioso do aluno ou se quer impor-lhe disciplina comportamental.

É preciso compreender que a escrita não ocorre no vácuo, mas sim em um contexto comunicativo específico. Ao focarmos exclusivamente no escritor, tomando-o como sujeito com dom de escrita, perdemos de vista a importância de considerar os aspectos das condições de produção de um dado discurso, como os interlocutores, as necessidades do dizer, os conhecimentos prévios, por exemplo. A escrita precisa ser construída levando em conta o leitor e o propósito comunicativo da interação. Para isso, é preciso considerar o nível de compreensão e expectativas desse interlocutor.

Dessa maneira, ao assumirmos o ato de escrita, unicamente com foco no escritor, a compreender o processo como dom, anulamos a dimensão dialógica e interacional da linguagem. Não podemos mais ignorar que a língua é uma atividade dialógica e por isso, não há razão de ocorrer desprovida do “encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas” (ANTUNES, 2003. p. 45). Não podemos mais insistir numa escrita superficial e desprovida de substância, que limita a habilidade do produtor-aprendiz de explorar somente as convenções do código (ortografia, caligrafia, pontuação, paragrafação) e as normativas da língua tida como padrão.

A terceira concepção – com foco na interação – prevê a escrita como ato interativo de produção textual. Evento no qual o produtor é requisitado a ativar diversos conhecimentos, oriundos de suas vivências, inclusive, e a mobilizar várias estratégias. Dessa maneira, ele precisará pensar e planejar sobre o que vai escrever, sem desconsiderar aquele que vai ler, “depois escreve, lê o que

escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (KOCH, ELIAS, 2015, p. 34). Assim, a atividade de escrita é tomada como ação interativa da comunicação, das ideias, dos pontos de vista, das informações, das instruções, do convite, do conhecimento etc. que se queira compartilhar sempre com o outro de maneira que ocorra, de fato, a interação. Antunes (2003) argumenta que ter o que dizer é condição substancial para o ato da escrita.

A escrita, como ação interativa, rompe com a ideia de que produzir texto escrito é um processo solitário, isolado e apenas técnico. Em vez disso, enfatiza-se o caráter social da escrita, que ocorre em contextos comunicativos específicos, entre escritor e leitor, em que há uma interação mútua e uma busca compartilhada por sentidos e significados, sem desconsiderar aspectos de natureza social, histórica, cultural e ideológica da língua(gem).

Uma das principais características da concepção de escrita com foco na interação é a noção de que ela é um ato de comunicação. Isso implica considerar o leitor como um participante ativo no processo, no qual os fios dialógicos são construídos, a levar em conta as expectativas, os conhecimentos e as necessidades do destinatário. Dessa forma, a escrita deixa de ser um mero meio de expressão individual de quem escreve e se torna uma forma de diálogo e intercâmbio de ideias entre os participantes.

A concepção de escrita interacionista é também denominada de *concepção de escrita como trabalho*. Menegassi (2016) postula que a compreensão da escrita como trabalho surgiu a partir da obra *O texto na sala de aula* (1984), produzida por Geraldini com a colaboração de outros pesquisadores. Com isso, passou-se a compreender a modalidade escrita da língua, em contexto de ensino e aprendizagem de produção textual, como uma perspectiva de trabalho. Essa perspectiva traz em seu bojo aspectos inerentes ao processo que não podem ser negligenciados no trabalho pedagógico, sob pena de comprometer negativamente a compreensão e, por consequência, a aprendizagem da língua em sua dimensão dialógica.

Desse modo, essa concepção abrange a visão de escrita como atividade complexa, que envolve esforço, dedicação e habilidades específicas. Nessa abordagem, o ato de escrever é assumido como um processo laborioso que demanda planejamento, execução, revisão e reescrita, objetivando à produção de

um texto coerente, capaz de atender às reais necessidades de comunicação discursiva entre os interlocutores.

Conforme Menegassi (2016) explica, tal concepção assume algumas dimensões que subsidiam o ensino e aprendizagem. Primeiramente, a concepção de linguagem que a sustenta é centrada na interação, a qual demanda mudanças de atitudes docentes frente aos estudantes (professor transmissor, único detentor do saber, nem pensar!). A outra dimensão relaciona-se ao papel do professor como interlocutor de seus alunos, descartando o lugar de mero avaliador de “erros” e “acertos”; o aprendente assume-se como sujeito de discurso e o docente, parceiro na interlocução, assume-se responsável aos atos discentes.

A última dimensão é a avaliação, que segundo Menegassi (2016), é o ponto forte dessa concepção de escrita. A avaliação prevê a função social da escrita para além do contexto escolar. Em virtude disso, surgiram os primeiros conceitos de gênero do discurso, como: finalidade, interlocutor, circulação social, portador textual etc. Geraldi (2012) argumenta que a avaliação deve ser entendida como uma oportunidade de reflexão e aprendizado, não apenas como uma medida de desempenho. Para anto, é necessário que a ação de avaliar ocorra dentro de uma abordagem mais formativa e criteriosa, na qual os alunos recebam *feedback* construtivo e sejam envolvidos em processos constantes de revisão e aprimoramento de seus textos.

Desse modo, a escrita é uma ação em construção; é um processo que se constrói na própria interação. Isso quer dizer que a situação de interação é que condiciona, de certo modo, a forma de construção/produção do texto escrito (finalidade comunicativa, interlocutor, gênero discursivo etc.). Nessa proposição, a reescrita ganha relevância, passa a ser uma etapa do processo de escrita e por meio dela, o aluno-produtor pode compreender a escrita como trabalho, como processo de uma produção social (MENEGASSI, 2016).

Por esse ângulo, o aluno entende seu papel como autor e passa a responsabilizar-se com o que escreve e com aquele para quem escreve. Nesse caso, a escrita já não será somente um artefato pronto, acabado, com a finalidade única de receber uma nota do professor. Geraldi (1996) afirma que toda escrita é uma proposta de leitura; se assim o é, não há lógica na escrita realizada como prática robotizada, com a finalidade exclusiva de desenvolver habilidades motoras de produção de sinais gráficos, de memorização de regras ortográficas ou

gramaticais etc., sem a devida interlocução discursiva, seja ela real ou virtual, sem o devido cuidado e cumprimento às condições de produção (MENEGASSI, 2016; ANTUNES, 2003).

Em conformidade com Geraldi (1996, p. 138), “um texto não existe sem materializar-se nos recursos expressivos que nele trabalham; estes, por seu turno, não existem fora de sua remessa a sistemas de referências. Ambos, recursos e sistemas, constituem-se concomitantemente”. Assim, na produção escrita como trabalho, não há como separar as duas materialidades, pois uma é constitutiva da outra. O sistema não existe sem os recursos expressivos da língua e tais recursos não serão recursos expressivos fora do sistema. Na produção escrita, portanto, não há como separar o verbal do extraverbal.

Em outras palavras, é uma inclinação cognitiva, social, histórica e cultural que leva o sujeito a usar a língua para se constituir. Assim, ao escrever, é necessário se atentar às conversões da escrita, mas a escrita não se limita a isso, é preciso trazer os temas, explorar a criatividade e os próprios valores inerentes a esses temas e ao próprio autor. Esse jogo de ideias é que vai fazer com esse texto se torne um texto.

O desenvolvimento dos sujeitos como produtores de texto, a partir da escrita como trabalho, pode ser consolidado, afirma Menegassi (2016), por meio das etapas de revisão e de reescrita. Ambas são fundamentais nesse movimento de aprendizagem, por essa razão não podem ser relegadas a um segundo plano, ignoradas ou realizadas de qualquer forma, sem a devida consciência, docente e discente, de que compõem o próprio processo de escrita.

Conforme o autor, na etapa de revisão, existe a possibilidade de três direcionamentos para o trabalho de produção escrita. A primeira diz respeito à condução docente, imprescindível no processo, a partir de apontamentos conscientes, esclarecedores, assim como comentários, questionamentos, sugestões, tudo direcionado ao desenvolvimento da aprendizagem discente.

O segundo é relativo à condução dos próprios discentes por meio do trabalho entre os pares, em que um aluno avalia os escritos do outro e assim, desenvolvem suas aprendizagens de modo colaborativo; apesar disso, o docente conduz a todo o tempo a mediação nessa revisão interativa. O terceiro direcionamento de revisão recai no próprio ato do aluno, quando assume o papel

de leitor do próprio texto e realiza, assim, a revisão do seu escrito de modo consciente e responsável.

Já a reescrita corresponde à etapa em que os aprendentes poderão lançar mão dos apontamentos, das sugestões de aprimoramento/melhoramento lançadas ao seu texto, na etapa anterior, pelo professor ou pelos colegas revisores. Nesse movimento, conforme Menegassi (2016) explica, os alunos têm a possibilidade de ampliar suas habilidades produtoras, por meio de operações linguístico-discursivas como: o acréscimo ou a adição (de informação ou de outros elementos que possam agregar o dito); a substituição (termos, ideias); a supressão (retirada de ideias, informações); o deslocamento de ideias (reposicionamento, reorganização). De acordo com o autor, é nessa etapa que os discentes mais intensificam o trabalho com a escrita, porque, conscientes do processo de trabalho da escrita, buscam entender e atender a todos os elementos que as condições de produção exigem.

Na subseção seguinte, abordamos sobre a oralidade numa perspectiva social e buscamos desfazer possíveis compreensões dicotômicas entre práticas orais e práticas escritas.

6.3 O PAPEL DA ORALIDADE ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

Marcuschi (2010)⁴⁴, em sua obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, discorre sobre a oralidade a partir de uma perspectiva que toma a oralidade como prática social via letramento. O autor intenta desfazer a compreensão dicotômica entre as duas modalidades de uso da língua: oral e escrita. De acordo com esse teórico, não podemos mais negar o papel da oralidade enquanto prática social dentro de uma sociedade contemporânea, especialmente sem levar em conta os seus usos reais na vida cotidiana.

O pesquisador explica que a mudança de perspectiva no tratamento da oralidade, enquanto objeto de estudo, pesquisa e análise, é recente, pois se deu

⁴⁴ Nossa investigação está assentada, no que tange aos aspectos de língua/linguagem, na perspectiva da teoria dialógica, pressuposta pelo Círculo de Bakhtin. Destacamos que somos cientes de que Luiz Antônio Marcuschi é um linguista de base teórica ancorada na Linguística Textual e na Análise da Conversação. Apesar disso, reconhecemos as inegáveis contribuições de Marcuschi para os estudos sobre língua/linguagem e é por essa razão que o autor se faz presente na discussão teórica desta Tese.

somente a partir da década de 1980. Desde então, os achados de pesquisadores (MARCUSCHI, 2007; 2010) vêm se opondo às compreensões anteriores que apontavam para uma dicotomia entre oralidade e escrita, em que essa era considerada como uma modalidade superior da língua em relação àquela, desconsiderando ambas como práticas sociais.

Essa visão de supremacia da escrita em relação à oralidade esteve diretamente ligada ao fato de que a escrita, por muito tempo na história, foi tida como “essencial à própria sobrevivência do mundo moderno” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Conforme o autor, foi com violência e imposição que a escrita adentrou às sociedades modernas tomando conta de suas culturas de forma generalizada.

Nesse sentido, a escrita assumiu um *status* superior, a promover a quem a dominava um *status* de superioridade (intelectual, social) em detrimento daqueles que não detinham com a mesma propriedade as habilidades de uso da escrita. Isso, talvez, possa explicar uma das razões de se desconsiderar ou deixar para segundo plano a oralidade nas práticas de letramento nos espaços escolares.

Vasconcelos e Casagrande (2015) postulam que a oralidade adentrou os programas de ensino, bem como a legislação normativa da Educação Básica brasileira tardiamente. As autoras mencionam que até a década de 1950 não havia menção alguma acerca dessa prática de linguagem nos contextos formais de ensino. Até esse momento da história prevalecia o “bem-escrever” no sentido estrito do código, do domínio das normas padrões da língua, nada mais que isso.

Foi somente a partir dos anos 1970, sustentada pela perspectiva da Linguística Estruturalista, que a oralidade ganhou espaço no contexto de ensino da língua. Nesse paradigma, a oralidade foi concebida como representação do pensamento e como instrumento de comunicação (VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2015).

Entendemos que a visão de língua como representação/expressão do pensamento pode levar a um enfoque demasiado abstrato. Nesse enfoque, a linguagem, em situação de ensino, é tratada/trabalhada fora de seu contexto social, histórico, cultural, o que pode tornar mais difícil para os estudantes entenderem seu uso real. Desse modo, essa concepção de língua(gem) não leva em conta a pragmática da língua - ou seja, como a língua é usada em situações reais de interação discursiva. Em concordância com Geraldi (2012, p. 41), essa concepção

condiciona o ato do expressar-se ao ato do pensamento. Nas palavras do autor: “(...) pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

A língua(gem) assumida como instrumento de comunicação, nada mais é que um sistema de códigos (signos que se combinam por meio de regras), utilizado com o objetivo de transmitir determinadas mensagens ao receptor (GERALDI, 2012). Dessa maneira, o trato da língua(gem), em contexto de ensino, tendência ao negligenciamento do contexto histórico, cultural e social em que a língua é usada. Compreendemos que o ensino da língua deve levar em conta que a língua(gem) é um fenômeno histórico, culturalmente enraizado e socialmente situado. Portanto, não cabe dentro de um paradigma que toma a língua exclusivamente como estrutura, como um conjunto de regras.

A compreensão de que a oralidade e a escrita são práticas distintas de uso da língua, mas não superiores uma em relação a outra, torna-se essencial para desconstruirmos e combatermos compreensões equivocadas, preconceituosas, discriminatórias a respeito dessas duas ações de linguagem, especialmente quando se trata das relações com o ensino e aprendizagem. É preciso ter ciência de que “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Assim, em contexto escolar, por exemplo, torna-se importante lançarmos mão de práticas de alfabetização/letramento que potencializem experiências e o desenvolvimento de atividades com foco na oralidade em si. Isso pode ocorrer de modo a favorecer aprendizagens específicas dessa modalidade da língua, como as de natureza mais formais, as quais dificilmente se desenvolvem em situações de interação cotidiana ou informal.

É preciso, entretanto, que isso aconteça de forma consciente e institucionalizada, representada na figura do Projeto Pedagógico, do currículo escolar, do planejamento docente etc., para que sejam garantidas, de fato, as vivências e as aprendizagens mais específicas das práticas orais de linguagem no contexto de sala de aula. Isso porque, na realidade do ensino e aprendizagem da língua, não é raro haver uma certa prioridade às práticas de letramento vinculadas à escrita.

Marcuschi (2010) afirma que a escrita, mesmo sendo uma tecnologia criada tardiamente pela humanidade em comparação à oralidade, encontra-se fortemente presente nas práticas sociais dos povos. Essa constatação explica, de certo modo, a maior ênfase dada a essa ação de linguagem dentro da realidade escolar.

O estudioso chama a atenção para o fato de que a ideia (equivocada) de só existir um único tipo de letramento precisa ser desconstruída. “O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “(...) “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados” (MARCUSCHI, 2010, p. 19, **grifos do autor**). Dentro dessa realidade de letramentos sociais estão intrínsecas práticas socioculturais de natureza orais que precisam ser consideradas e legitimadas nos espaços institucionalizados como a escola, assim como as práticas de uso prioritário da escrita também o são.

É preciso entendermos que a oralidade e a escrita são atividades em favor da interação social. Como tais, são práticas sociais situadas que vão requerer de igual modo, o uso real da língua conforme as peculiaridades de cada modalidade. Dessa maneira, ambas – oralidade e escrita – tornam-se imprescindíveis para a sociedade atual. Contudo, não devemos “confundir seus papéis e seus contextos de uso, e não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 2010, p. 22), para não correremos o risco de tratá-las, especialmente em situação de ensino e aprendizagem, de forma equivocada, a enfatizar mais uma em detrimento da outra.

Marcuschi (2010) sugere que compreendamos as duas dimensões das relações no tratamento da língua falada e da língua escrita, a partir das noções de oralidade e de letramento enquanto práticas sociais, de um lado; fala e escrita como modalidades diferentes de uso da língua, de outro. Tal compreensão é importante à medida em que pode reverter visões equivocadas em relação às duas atividades de linguagem, sobretudo, no tratamento que se dá, geralmente, a ambas nos contextos institucionais de ensino.

A oralidade, de acordo com Marcuschi (2010), é uma prática social de interação com fins comunicacionais, a qual se apresenta sob várias formas de gêneros discursivos⁴⁵ orais. Ela pode ocorrer de modo mais informal bem como de modo mais formal a depender do seu contexto de realização e usos concretos da

⁴⁵Marcuschi (2010) utiliza a terminologia gêneros textuais, mas nesta Tese, optamos pela terminologia gêneros do discurso em consonância com os estudos de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2011 [1979]).

língua. O autor explica ainda que existem sociedades totalmente orais, ou seja, que interagem unicamente pela oralidade. Há, também, comunidades onde em suas práticas sociais predomina mais a escrita do que a oralidade. No Brasil, a cultura de oralidade é menos intensa do que a cultura da escrita (MARCUSCHI, 2010).

O letramento é um processo que envolve diversificadas práticas sociais de escrita desde as mais simples, realizadas por sujeitos não alfabetizados, como as mais complexas, as quais exigem um desenvolvimento intelectual mais elevado, por exemplo. Para Marcuschi (2010), letrado é todo sujeito que consegue participar de eventos de letramentos de forma satisfatória e significativa. Desse modo, o termo “letrado” não cabe somente aos que fazem uso da língua escrita em situações formais de interação social.

Já a fala, em concordância com esse autor, é um modo de produção textual-discursiva na modalidade oral, logo, situada no plano da oralidade. É caracterizada pelo uso da língua por meio dos sons articulados sistematicamente e significativamente. Além dos sons, articula-se e realiza-se por meio de aspectos prosódicos e recursos expressivos de ordens outras como a mímica, os movimentos do corpo, o olhar, as gestualidades etc.

A escrita, por sua vez, é uma forma de produção textual-discursiva com particularidades materiais, caracterizadas por sua natureza gráfica, mas também por recursos de ordem pictórica. Ela pode ser considerada como uma modalidade de uso da língua complementar à fala. Para além de aspectos formais e estruturais, Marcuschi (2010) chama a atenção para a necessidade de se compreender a fala e a escrita dentro de uma perspectiva mais ampla, sem restringi-las ao plano do código.

Assim, a língua, seja falada ou escrita, por apresentar fortes relações tanto nas representações quanto nas formações sociais, refletem, em certa medida, a organização da sociedade. Essa é a razão pela qual não podemos conceber ou compreender a língua, em suas modalidades oral e escrita, apenas como código estanque, que predetermina as ações de interação de sujeitos envolvidos numa dada situação discursiva.

Desse modo, os

[...] sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isto se dá na mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Em ambos os casos temos

a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. Literalidade e não literalidade dos itens linguísticos e dos enunciados são aspectos que não podem ser definidos a priori, mas em contextos de uso (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

Em outras palavras, entendemos que é a própria situação de interação com seus aspectos constitutivos – contexto de produção, assunto, interlocutores etc. – que determinam os arranjos linguístico-enunciativos mais adequados para o momento da interação. Daí a relevância de partirmos de práticas sociais reais de interação para tratarmos pedagogicamente a língua(gem) no contexto escolar. Partir de um modelo tradicional de ensino e aprendizagem que se respalda em normas gramaticais somente, sem movimentos de análise e reflexão sobre os usos da língua, pode distorcer sua real funcionalidade.

A língua, em sua modalidade oral, assim como na modalidade escrita, enquanto objeto de ensino e aprendizagem, precisa refletir a realidade dos sujeitos aprendentes. Para tanto, sua abordagem no contexto educativo carece ocorrer levando-se em conta a sua dinamicidade e a sua realidade. Tal abordagem torna-se inviável quando a língua é concebida como “mero objeto estático e sem vida, amalgamado aos livros didáticos e às gramáticas pedagógicas” (VASCONCELOS; CASAGRANDE, 2015, p. 92).

A tendência em considerar a escrita superior à oralidade mantém forte relação com questões de cunho ideológico, segundo Marcuschi (2010). Não se trata, portanto, de nenhum critério ou parâmetro de ordem linguística, especificamente, mas de certas posturas ideológicas vinculadas a ideia de uma cultura dominante e de “prestígio” em relação a uma cultura geralmente marginalizada (STREET, 2014).

Sobre isso, Marcuschi (2010, p. 35) afirma que “Do ponto de vista cronológico, a fala tem uma grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do prestígio social, a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala”. Nesses termos, é importante entendermos que a oralidade tomada enquanto prática social não pode de forma alguma ser dissociada da natureza sociointeracionista da linguagem. Sem negar a valiosa importância que a escrita representa para as sociedades “letradas”, o autor nos lembra que continuamos povos orais. A oralidade tem um papel fundamental na sociedade por demarcar a nossa

racionalidade, mas especialmente por nos permitir uma identidade individual, social, regional, grupal de sujeitos.

A oralidade, assim como a escrita, continuará a serviço das nossas necessidades de interação sociodiscursivas, pois nossas práticas sociais e culturais serão sempre mediadas por discursos escritos ou discursos orais, a depender dos contextos de uso nos quais somos/estamos inseridos (MARCUSCHI, 2010). Não pode haver entre um domínio e outro, dentro de uma perspectiva usual da língua, uma dicotomia, porque enquanto práticas sociais, tanto a oralidade quanto a escrita são propriedades de sociedades diversas, heterogêneas, cada uma com suas marcas históricas, culturais, sociais, políticas, porém nenhuma superior a outra.

Essa reflexão sobre a oralidade principalmente, precisa estar mais fortemente presente nos contextos de formação docente. É necessário haver maiores entendimentos a respeito do assunto para que nas práticas de ensino e aprendizagem, a oralidade seja mais priorizada e tratada com maior produtividade. Isso porque, dúvidas, compreensões equivocadas, insegurança por parte de professores, ainda são observadas, sobretudo, quanto ao manejo pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre isso, podemos observar algumas respostas dadas pelas professoras, sujeitas participantes desta Pesquisa, quando questionadas na Pesquisa de Campo sobre seus entendimentos acerca do ensino da oralidade (Excerto 1).

Excerto 1 - Respostas das professoras participantes

Professora Célia⁴⁶: Dar ao aluno voz e vez de falar, possibilitando diversas formas de expressar oralidade, como exemplo, ao desenhar nas aulas de arte, solicitar que descreva o cenário. Ao voltar do final de semana relatar como foi. As declamações de trava-línguas e parlendas também são muito proveitosas para potencializar a oralidade.

Professora Luciene⁴⁷: Ensinar Oralidade, significa possibilitar aos alunos situações de interação diferenciada e diversificada. Por exemplo: a elaboração de uma unidade didática com diferentes etapas em que todos possam se expressar.

Professora Patrícia⁴⁸: A oralidade expressa o entendimento da leitura o compartilhar do conhecimento do entendimento.

⁴⁶ Professora Célia foi participante de nossa Pesquisa. Contribuiu conosco até o final do ano de 2020. Por razões de dificuldade com acesso à internet, não pode continuar até a finalização deste trabalho.

⁴⁷ Professora Luciene é participante colaboradora desta Pesquisa, a qual permitiu-nos a realização da observação/participação, em pesquisa de campo, das aulas implementadas em sua turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em Soure, no período letivo de fevereiro a abril de 2022.

Professora Jamile⁴⁹: Embora saiba que a oralidade é tão importante quanto a leitura e a escrita confesso que não tenho amplo conhecimento sobre o assunto. Dessa forma, considero trabalhar bem pouco a oralidade com objeto de ensino. Nas atividades que desenvolvo em sala de aula busco estimular meus alunos através das rodas de conversas a comunicarem fatos de sua vida, se posicionarem - argumentando seu ponto de vista sobre os assuntos trabalhados em sala de aula e busco estimular que apresentem suas produções com clareza, quando oportuno.

Professora Sofia: Observo que o ensino da oralidade está principalmente para a compreensão e pronúncia dos seguimentos linguístico fonéticos em maior ou menor grau de dificuldade. Pois a compreensão do que se fala está estreitamente ligada a como se fala. Oralizar as palavras e sentença linguísticas de forma correta e audível é fundamental para o desenvolvimento leitor de forma mais plena. A decodificação oral é relevante, principalmente nas séries iniciais, quando a criança encontra-se no processo iniciais de alfabetização e letramento e, neste caso ensinar e apreender a pronúncia adequada dos fonemas e conseqüentemente das palavras é essencial, especialmente no que se refere aos que tem pronúncias semelhantes /P /, /B/, /D/, /T/ etc.

Diário de campo (BARRETO, 2020⁵⁰).

As respostas demonstram que há uma grande necessidade de estudarmos e refletirmos sobre a oralidade em perspectiva de ensino e aprendizagem. É preciso investirmos mais sobre o tema nas formações docentes para que o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o desenvolvimento das aprendizagens da modalidade oral da língua aconteçam de forma mais satisfatória. Como podemos observar, há uma forte tendência em tomar a oralidade como ato de fala, de expressão (no sentido de falar), de oralização. Assumimos que isso faz parte e é importante, contudo, investir no ensino e aprendizagem da oralidade, tomada como prática social discursiva, extrapola os limites de ensinar a falar. Ensinar a modalidade oral da língua não é ensinar a capacidade de falar em sentido genérico (MARCUSCHI, 2010; BOTLER, 2013; CARVALHO; FERRAREZZI, 2018).

Conforme orientações previstas nos PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), ensinar a língua em sua modalidade oral necessita possibilitar acesso aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais, com controle mais consciente da enunciação. O domínio da palavra pública se faz relevante para o

⁴⁸ A professora Patrícia foi participante colaboradora desta Pesquisa, tendo interrompido a sua participação por dificuldades com acesso à internet. Desse modo, a referida professora colaborou conosco até maio de 2021.

⁴⁹ A professora Jamile foi participante colaboradora desta Pesquisa, tendo interrompido a sua participação por questões profissionais. Desse modo, a referida professora colaborou conosco até maio de 2021.

⁵⁰ Ao longo da pesquisa de campo, utilizamos o Diário de Campo para registro das observações, acompanhamento das sujeitas participantes, o que resultou em três diários produzidos em três anos consecutivos: 2020, 2021 e 2022.

exercício da cidadania e, por essa razão, é necessário que na escola sejam favorecidos o desenvolvimento e o domínio do discurso por meio de gêneros discursivos orais que apoiem a aprendizagem da língua(gem).

Acerca do trabalho com a oralidade no contexto da escola básica, Antunes (2003, p. 24) postula que ainda há

- uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada [...];
- uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (ANTUNES, 2003, p. 24).

Nesses termos, notamos o quanto a escola precisa caminhar na direção de um trabalho pedagógico mais direcionado e sistematizado. Isso pode ocorrer a partir de objetivos bem delineados, cujas práticas sociais orais realizadas em sala de aula potencializem as habilidades discursivas dos aprendentes para que tenham êxito em suas manifestações sócio-interativas. Para tanto, não se pode dispensar atenção à formação profissional docente, pois é preciso reconhecer que a direção do processo de ensino e aprendizagem vai depender (também) dos conhecimentos, saberes e fazeres do professorado (TARDIF, 2014).

Quanto ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos docentes acerca da oralidade, Figueiredo (2004) explica que é imprescindível a definição do objeto de ensino e aprendizagem reconhecido pela instituição escolar. A isso, acrescentamos as necessidades reais de aprendizagem dos estudantes, posto que as consideramos como baliza que também devem conduzir o percurso do processo educativo.

Se considerarmos a aprendizagem como um processo de apropriação e de interiorização de experiências acumuladas pela sociedade no decurso de sua história, e que a aquisição do oral se adquire quase espontaneamente em meio familiar e social e só depois se aprende de forma reflexiva na escola, é fundamental que se tenha em conta os instrumentos de uso e das suas práticas (FIGUEIREDO, 2004, p. 52).

Assim, não há como desenvolver um trabalho pedagógico mais direcionado e significativo com a oralidade, como prática de interação discursiva, sem buscar apoio nas práticas socioculturais orais – privadas e públicas. Essas, presentes no

cotidiano dos alunos, dos professores, da comunidade escolar, logo, é preciso entender e trazer essas compreensões para a prática de sala de aula de fato.

Com isso, acreditamos que o desenvolvimento da oralidade será mais produtivo, significativo à medida em que os alunos sejam colocados em situações de vivências reais e contextualizadas. Para tanto, os professores também precisam passar por tais experiências em âmbito pessoal, acadêmico e profissional, já que, conforme Costa-Hübes e Menegassi (2021) é preciso garantir ao docente em formação (inicial/continuada), conhecimentos que sustentem suas ações didáticas.

Diante do que fora refletido, findamos esta seção 6, na qual pudemos discorrer acerca do ensino e da aprendizagem de língua Materna nos anos iniciais sob um viés histórico; ademais, realizamos breve discussão sobre as práticas, os objetivos e as concepções de leitura e de escrita, assim como discorreremos sobre o papel da oralidade como prática social, a ser considerada no âmbito de ensino e aprendizagem.

Na próxima seção, apresentamos os percursos metodológicos desta Pesquisa: caracterização, contexto, participantes, etapas e coleta dos dados seguidos da constituição do corpus e das categorias de análise.

7 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico com enfoque na caracterização do tipo da pesquisa - qualitativo-interpretativa, de tipo etnográfico e colaborativo. Para tanto, tomamos como base os estudos de Lüdke e André (1986), André (1995), Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2010), Gasparotto e Menegassi (2016). Em seguida, descrevemos o contexto no qual este estudo se concretizou; na sequência, explicamos as etapas da pesquisa, da coleta dos dados e tratamos sobre a constituição do corpus e das categorias de análise.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DA PESQUISA

A caracterização da pesquisa torna-se importante à medida que possibilita um melhor delineamento dos passos metodológicos a serem seguidos, bem como melhor compreensão das ações investigativas realizadas. Gil (2010) explica que cada pesquisa é naturalmente distinta uma da outra, por essa razão há a necessidade de previsão e provisão de recursos a depender das especificidades da pesquisa. Assim, quando um pesquisador ou uma pesquisadora delimita adequadamente a sua pesquisa, de acordo com um sistema de classificação, as etapas a serem realizadas resultam em maior racionalidade.

Desse modo, a pesquisa qualitativa, conforme André (1995), precisa ser compreendida da forma mais adequada possível, dependendo, para isso, de uma discussão responsável em torno das interpretações existentes sobre o termo “pesquisa-qualitativa”. A autora aponta que há diversas classificações de pesquisa atribuídas ao termo “pesquisa qualitativa”. A título de exemplo, são apontadas a pesquisa fenomenológica, a pesquisa etnográfica ou ainda, geralmente, se atribui ao termo as pesquisas que não envolvem números, tomando a expressão como sinônimo de não-quantitativo.

Na visão de André (1995, p. 23), a coexistência de diversas compreensões pode ser prejudicial à abordagem qualitativa, uma vez que se corre o risco de “chamar de qualitativo qualquer estudo, seja ele bem ou mal planejado, desenvolvido ou relatado, o que pode levar a um total descrédito”. Nesses termos, a autora sugere a designação do termo qualitativo (assim como do termo

quantitativo) para o tipo de dados coletados a partir da realização de uma determinada pesquisa, buscando empregar termos mais adequados nos casos em que é preciso identificar a modalidade da pesquisa.

Por essa razão, a presente investigação assume a terminologia qualitativo-interpretativa, a considerar os construtos de Erickson (1989). O autor defende o uso dessa expressão por ser mais abrangente, por impedir conotações equivocadas a respeito dos termos qualitativo e quantitativo, mas, sobretudo, por centrar-se no significado humano, na explicação e exposição da vida social por parte do pesquisador.

A pesquisa qualitativa-interpretativa é aquela em que o pesquisador se torna o instrumento principal do trabalho de pesquisa, buscando a fonte dos dados a partir do próprio ambiente e situação investigada. Desse modo, o sujeito-pesquisador realiza a sua investigação no próprio contexto em que os problemas acontecem de forma natural, sem que haja qualquer tentativa de manipulação (BARRETO, 2016, p. 67).

Dessa forma, enquanto pesquisadora, realizamos o processo investigativo de forma bem próxima das participantes-colaboradoras deste trabalho, acompanhando-as em seus eventos formativos ocorridos no interior do Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPA). Além do acompanhamento, realizamos a observação, a escuta ativa e a atuação conjunta nas atividades práticas oriundas das formações do Projeto. O intuito foi de ficarmos bem próximas da realidade investigada e de realizarmos a coleta dos dados de forma mais natural e fiel possível.

A etnografia, propriamente dita, é uma forma de pesquisa antropológica cujo desenvolvimento se dá com a finalidade de estudo acerca da cultura e da sociedade (ANDRÉ, 1995). Etnografia, etimologicamente, quer dizer “descrição cultural”. Os antropólogos lhes atribuem dois sentidos: o primeiro relaciona-se ao conjunto de técnicas utilizadas na coleta dos dados sobre “os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social” (ANDRÉ, 1995, p. 27); o segundo refere-se à produção escrita de um relato, fruto do uso dessas técnicas.

No entanto, a partir da década de 1970, as técnicas etnográficas passaram a ser integradas ou empregadas nos contextos de pesquisas educacionais (LUDKE;

ANDRÉ, 1986). Nesse caso, o foco central dos pesquisadores passou a ser o processo educativo. Uma questão importante a ser destacada é que nem todo movimento realizado nos estudos educacionais precisa seguir rigorosamente os passos dos antropólogos. Na verdade, o que acontece no campo da educação é uma adaptação, fato que leva André (1995) a afirmar que nesse campo não se realiza a etnografia propriamente dita, mas estudos de tipo etnográfico.

A definição de uma pesquisa, enquanto de tipo etnográfico em educação, dependerá das técnicas a serem utilizadas no processo investigativo. Nesse caso, espera-se que tais técnicas estejam associadas à etnografia propriamente dita como por exemplo, a observação participante, a entrevista e a análise de documentos (ANDRÉ, 1995).

A pesquisadora salienta que a observação é denominada participante pelo grau de envolvimento interativo entre pesquisador e contexto pesquisado, havendo uma transformação mútua. As entrevistas são usadas para que se aprofunde as questões levantadas na investigação e que haja melhores esclarecimentos quanto aos problemas observados. Documentos também são usados com a finalidade “de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Na abordagem qualitativo-interpretativa, a pesquisa do tipo etnográfico demanda uma interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o que é possível, pois o sujeito-pesquisador atua como principal instrumento na coleta e na análise dos dados. A autora destaca a relevância do papel ativo do pesquisador, pois sendo ele o instrumento principal, responde ativamente às eventualidades ocorridas no decorrer do estudo, replanejando técnicas de coleta, reformulando estratégias, revendo orientações para a pesquisa, contatando novos sujeitos, revendo toda a metodologia da pesquisa caso haja tal necessidade.

Um outro ponto importante a ser destacado, com relação à etnografia em educação, é a preocupação com o processo em si, isto é, com a ação que está ocorrendo e não com aquilo que pode resultar no final da pesquisa. De acordo com André (1995, p. 29), alguns questionamentos podem ser levantados para nortear o processo investigativo: “O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?”. Além disso, é preciso haver um “cuidado”, um “zelo” com os significados por parte do pesquisador, buscando

apreender e retratar de modo mais fiel possível as formas próprias com que os sujeitos pesquisados veem a si mesmos, o mundo e a realidade que os cercam.

A finalidade da pesquisa etnográfica educacional é, portanto, a formulação de hipóteses, de conceitos, de abstrações, de teorias, sem se preocupar com a testagem. Por essa razão, o plano de trabalho da investigação precisa ser bastante flexível, a permitir revisão de técnicas de coleta dos dados, reavaliação de estratégias, reformulação dos instrumentos e ajustes aos fundamentos teóricos. Seu objetivo central está em encontrar novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995).

A abordagem de pesquisa colaborativa, que ganha força, sobretudo, nos campos de estudos da formação continuada de professores e do processo de ensino e aprendizagem, traz em seu bojo o objetivo de aproximar academia e escola. Tal aproximação se dá na intenção da promoção de conhecimentos, de autoavaliação e de produção e/ou de construção de novas práticas, a partir de ações interativas diversas que proporcionem a reflexão (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016).

Esse movimento aproximativo pode surtir efeitos bastante significativos para ambas as partes envolvidas: para a academia, trará um conhecimento mais real da realidade vivida, sentida pelos sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Isso pode melhor ajudar na condução da produção e da ação científica sobre temas próprios do meio educacional como um todo. Para a escola, especialmente para os professores, trará a oportunidade do estudo contínuo, não somente no nível da pós-graduação, mas também, no engajamento em projetos de pesquisa, de extensão, de grupos de estudo e pesquisa, em seminários, palestras, oficinas etc., proporcionando ao docente a expansão e o aprimoramento de seu repertório profissional, pessoal, social.

Gasparotto e Menegassi (2016, p. 949) explicam que, na abordagem colaborativa de pesquisa, a ação do pesquisador não pode se restringir à observação do cotidiano escolar ou do próprio docente para apontar “erros” ou “acertos”, mas, junto ao professor, ouvir e discutir sobre a realidade do trabalho docente, as dificuldades enfrentadas, oferecendo-lhe subsídios que ressignifiquem de alguma forma a prática docente. “(...) trata-se, portanto, de uma proposta de pesquisa em que todo o processo é conduzido em coparticipação entre professor e pesquisador, visando sempre à reestruturação e reconstrução do trabalho”.

Defensora dessa abordagem, Bortoni-Ricardo (2008) argumenta que em uma pesquisa qualitativa etnográfica, o trabalho colaborativo proporciona importantes contribuições para a formação do professor. Isso porque, por meio da ação colaborativa entre professor e pesquisador, o processo é conduzido para a transformação da realidade por meio da ação e da reflexão.

Desse modo,

A pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente, no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para melhor desenvolvimento do ensino. Dessa forma, toda a pesquisa é produzida com o professor e não para ele, o que é o grande diferencial. O pesquisador tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 950).

Com a opção por esse percurso metodológico, buscamos alcançar os objetivos delineados no corpus desta investigação, bem como promover a construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, de ações voltadas para o campo educacional, sobretudo para as ações docentes (letramento/autoria), a partir da análise e reflexão realizadas sobre os dados coletados.

A seguir, tratamos sobre o Projeto *Práticas Socioculturais, Linguagens e processos de ensino-aprendizagem na formação docente* e sobre as participantes colaboradoras desta investigação.

7.2 O PROJETO PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS, LINGUAGENS E PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE E AS PARTICIPANTES COLABORADORAS

Nesta subseção, explicamos sobre as características, a organização e os objetivos do Projeto *Práticas Socioculturais, Linguagens e processos de ensino-aprendizagem na formação docente*, no qual e por meio do qual concretizamos nossa Investigação; além disso, fazemos uma breve apresentação das professoras participantes colaboradoras deste Estudo.

7.2.1 O Projeto de Pesquisa *Práticas Socioculturais, Linguagens e Processos de Ensino-Aprendizagem na Formação Docente*

O Projeto de Pesquisa *Práticas Socioculturais, linguagens e processos de ensino-aprendizagem na formação docente* é vinculado ao departamento da Faculdade de Educação Matemática e Científica (FEMCI), do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* da cidade de Belém. O Projeto realiza-se sob coordenação da Professora Doutora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

Destacamos que, apesar de o Projeto ser vinculado ao campus da UFPA de Belém, suas ações formativas não são restritas unicamente a docentes da Educação Básica, a pesquisadores, a graduandos, a pós-graduandos nem a formadores deste município. Além de Belém, as ações de formação do Projeto alcançam sujeitas e sujeitos de diversas localidades da Amazônia Paraense como de: Ananindeua, Bragança, Tracuateua, Soure, Breves, ilha do Maracujá/Acará.

A coordenadora do Projeto busca parcerias junto às escolas básicas desses municípios e, a partir disso, lança o convite aos docentes para que participem das ações de formação empreendidas. Com isso, o objetivo principal é analisar os processos de formação a partir das práticas socioculturais que contribuem para a formação docente no contexto da Amazônia Paraense, seja em caráter inicial, isto é, dos graduandos dos cursos de licenciaturas, seja em caráter contínuo, visando ao aperfeiçoamento da prática do professor da educação básica já em serviço.

As ações de formação do Projeto buscam mobilizar saberes e fazeres docentes dos diversos campos do conhecimento porque concebe a formação como dialógica na convergência de modos diversos do pensar, do discutir, agir e refletir acerca do que é ser docente na educação básica, sobretudo, alfabetizador na região amazônica paraense. Nesse sentido, as proposições formativas do Projeto levam em consideração a diversidade de sujeitos (aspectos sociais, culturais, econômicos, geográficos), assim como seus modos de vida (RODRIGUES, 2020).

Tais ações desdobram-se em quatro grupos distintos denominados “Ateliês itinerantes”, cada um com suas especificidades de ações e sujeitos envolvidos (Quadro 6).

Quadro 6: Ateliês itinerantes do Projeto Práticas Socioculturais

| Ateliê itinerante | Público atendido | Ações formativas | Equipes parceiras |
|---|--|--|---|
| Ateliê itinerante Práticas languageiras na formação inicial | Graduandos da Licenciatura Integrada, de outros cursos da UFPA e comunidades | Escrita, oralidade e leitura acadêmicas - Letramento acadêmico | Mestrandos, doutorandos e egressos do PPGDOC, PPCIMES, PROFLETRAS e PPGL |
| Ateliê itinerante Pós-graduandos e egressos no fazer científico | Pós-graduandos e egressos de cursos de pós-graduação | Participação no grupo de estudo e pesquisa Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia (CNPq) e nas ações dos projetos de coordenação; acompanhamento de bolsistas dos projetos; escrita de artigos, participação e organização de eventos, e-books, livros, em parceria com graduandos, pós-graduandos, docentes da educação básica e formadores e participação em bancas de TCC | Formadores, mestrandos, doutorandos e egressos do PPGDOC, PPCIMES, PROFLETRAS e PPGL |
| Ateliê itinerante Aprendizagens integradas na educação básica | Alunos da educação básica de escolas públicas, parceiros do projeto | Assessoramento semanal e acompanhamento do ensino e da aprendizagem de alunos da educação básica; foco na tríade oralidade, leitura e escrita; contação de histórias e mediação de leitura pautadas na Tradição oral e na Literatura Infanto-juvenil | Graduandos, formadores, docentes da educação básica e orientandos da Pós-Graduação com trabalhos articulados |
| Ateliê itinerante “Práticas e letramento docente na educação básica”. | Docentes da educação básica, parcerias e formadores da Rede de Bibliotecas comunitárias Amazônia Literária | Estudos mensais e participação voluntária no Grupo de estudo e pesquisa Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia (CNPq); escrita de artigos, participação e organização de eventos em parceria com graduandos, docentes da educação básica e pós-graduandos | Docentes do IEMCI, docentes convidados de outros Institutos/campi/IES; orientandos de Pós-Graduação e Graduação |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rodrigues (2020/2021).

O Ateliê itinerante “Práticas Languageiras na formação inicial” toma como público-alvo de suas ações alunos da graduação; o Ateliê itinerante “Pós-graduandos e egressos no fazer científico”, direciona suas atividades formativas a um público de pós-graduação; o Ateliê itinerante “Aprendizagens integradas na educação básica”, destina-se ao acompanhamento do ensino e aprendizagem de alunos da educação básica; o Ateliê itinerante “Práticas e letramentos docentes na educação básica”, atua diretamente em ações formativas direcionadas a professores atuantes na educação básica, anos iniciais (EF). Destacamos que o

Ateliê itinerante “Práticas e letramentos docentes na educação básica” foi o eixo do Projeto no qual centramos nossa atenção, posto que é por meio dele que acontece a participação efetiva de professores e professoras que atuam nos anos iniciais (EF), nosso público-alvo de investigação.

Consideramos também relevante evidenciar o sentido de itinerância assumido no Projeto, o qual prevê um entrelaçamento de saberes e fazeres distintos, advindos de sujeitos também distintos, com suas experiências, vivências e conhecimentos decorrentes dos contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

Dessa forma,

A itinerância se agrega a uma proposta de pesquisa que não se mostra hierárquica, pois há necessidade de criar, recriar, problematizar e dialogar com sujeitos licenciandos e docentes da educação básica que não estão estáticos, assim como as temáticas que estudamos são atravessados por dinâmicas de seus contextos. Isso mostrará que a ciência não se esgota no ambiente acadêmico, ela se viabiliza nele, mas precisa instaurar nas escolas, nas bibliotecas comunitárias, nos cinemas, teatros, museus como espaços formativos porque o conhecimento é movente, plural e como tal os Ateliês precisam ser também itinerantes, situados e com atores também diversos (RODRIGUES, 2020, p. 11).

Assim, percebemos o valor dado, também, aos saberes daqueles que por motivos diversos não estão tão próximos do contexto da academia. O distanciamento da esfera de pesquisa acadêmica é uma realidade concreta para muitos professores da educação básica, que por vezes se distanciam por falta de oportunidade ou por falta de espaço onde tenham vez e voz legitimadas para expor, compartilhar, socializar seus conhecimentos oriundos especialmente de suas experiências e saberes docentes (TARDIF, 2014), sem medo do silenciamento (FERRAREZI, 2014).

No que diz respeito à perspectiva teórica acerca da linguagem, o Projeto foi construído no alicerce da Filosofia da Linguagem, com base nos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, a projetar uma visão dialógica da língua/linguagem. Nessa compreensão, e de forma interdisciplinar e multidisciplinar, o professor da escola básica precisa atuar como um formador de alunos leitores e, também produtores de textos, sem desconsiderar a modalidade oral. Por essa razão, o Projeto assume um trabalho integrador no manejo da tríade oralidade, leitura e escrita.

Assim, defende-se que

A tríade convoca movimentos de endereçamentos as outras áreas do conhecimento e isso fortalece a Formação docente, em especial, se considerarmos os processos de aprendizagem que envolvem a alfabetização e todo o trabalho relevante no Ensino fundamental (RODRIGUES, 2020, p. 8).

Nessa lógica, todas as ações formativas organizadas e implementadas no interior do Projeto intensificam um trabalho pedagógico que busca entrelaçar os diversos campos do saber e não somente o campo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. O foco recai nas três ações de linguagem – oralidade, leitura e escrita – as quais precisam se movimentar na sala de aula de forma integrada, nas diversas áreas do saber escolar, abrangendo os componentes curriculares: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Matemática etc.

Uma outra perspectiva assumida para o trabalho do professor, sobretudo os que atuam na alfabetização e/ou anos iniciais, é a abordagem da alfabetização via letramento. Isso se justifica porque acredita-se numa articulação entre as áreas de Letras e Educação, buscando reforçar a ênfase na linguagem e suas imbricações com conhecimentos científicos outros (Geografia, História, Matemática etc.).

A abordagem de educação decolonial também está presente na concepção de trabalho do Projeto, posto que tal abordagem dialoga com os estudos da linguagem, especialmente quando se mostra convergente com as práticas socioculturais (MOTA NETO, 2016; OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Desse modo,

São estes endereçamentos que criam, recriam e potencializam as realidades dos educandos e docentes evidenciando narrativas silenciadas e que ganham protagonismo nos estudos da linguagem e os lançam de forma mais propositiva aos estudos interdisciplinares e favorecem o planejamento de atividades integradas na Formação docente (RODRIGUES, 2020, p. 10).

Entendemos que a presença de aspectos oriundos das vivências e experiências – dos professores e dos alunos – no contexto educativo e nas ações pedagógicas de sala de aula, promove um maior engajamento no ensino e aprendizagem, de modo a extrapolar o campo dos conteúdos prescritos no currículo escolar. O trabalho pedagógico integrado e interdisciplinar ganha maior espaço porque o processo de ensino e aprendizagem agrega dimensões temáticas de cunho social, histórico, cultural e político próprias das práticas socioculturais dos sujeitos (e comunidades) envolvidos no processo.

Um exemplo disso é trazer para sala de aula temas relativos à cultura da comunidade local, para a partir delas se promover as práticas de oralidade, leitura e escrita de modo a favorecer para além dos aspectos cognitivos, discursivos e linguísticos, o conhecimento da própria história identitária. Dessa maneira, os sujeitos aprendentes são levados a se entenderem, a se (re)conhecerem e a se assumirem de modo positivamente valorado, consciente e crítico dentro e fora de sua comunidade.

Para melhor entendimento das ações previstas no Projeto, apresentamos as suas etapas metodológicas conjecturadas para ocorrerem em um período de 1 a 3 anos – 2020, 2021, 2022 (Quadro 7).

Quadro 7: Etapas Metodológicas do Projeto Práticas Socioculturais

- Levantamento documental das escolas (projetos pedagógicos) e das secretarias municipais e estaduais, das bibliotecas das comunidades no entorno das escolas;
- Mapeamento etnográfico (GEERTZ, 2001) das práticas socioculturais (JACOBNIK, 2016) que circulam pelos contextos, que podem ser tratadas no ensino das áreas de conhecimento (linguagem, matemática, ciências, história e geografia);
- Organização de temáticas interdisciplinares a serem tratadas nos encontros mensais e planejamento de ações formativas articuladas;
- Socialização, nas escolas e com representantes das comunidades, dos direcionamentos dos encontros formativos e dos assessoramentos, bem como do plano de ação em parceria com os docentes da Educação Básica;
- Encontros formativos mensais, conforme cronograma fruto das demandas do mapeamento etnográfico nos contextos da pesquisa;
- Planejamento integrado quinzenal com os licenciandos e docentes da Educação Básica;
- Criação de jogos (concretos e digitais) e de materiais didáticos de práticas integradoras, seja nos encontros de formação, seja nos assessoramentos às turmas;
- Elaboração de artigos científicos em parceria com os docentes da Educação Básica, licenciandos e formadores para participação em eventos e/ou submissão a periódicos;
- Oficinas paralelas de “Letramento docente” com mestrandos, mestres do ProfLetras, do PPGL e do PPGCIMES e monitores do curso de Letras da UFPA;
- Criação dos acervos (digital e físico) dos jogos e materiais didáticos;
- Elaboração de Diários de formação;
- Registros e divulgação do percurso formativo na página do projeto articulada ao site do projeto “mãe”;
- Organização de evento de socialização das ações do Projeto pelos docentes, formadores, pais e/ou responsáveis e licenciandos;
- Elaboração de e-book das comunicações apresentadas no evento de socialização do Projeto.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rodrigues (2020).

As ações de estudo e formação previstas para o Ateliê itinerante “Práticas e letramentos docentes na educação básica” tiveram início somente em setembro de

2020, devido ao contexto de pandemia⁵¹ enfrentado pelo Brasil (e pelos demais países do mundo) a partir do mês de março do ano citado. Em virtude disso, tais ações que antes – nas versões anteriores do Projeto – aconteciam de forma presencial, foram reconfiguradas de modo que pudessem ocorrer no formato remoto (a distância). Essa nova realidade requisitou da equipe de formação, bem como dos professores integrantes, participantes do Projeto, um movimento intenso de adaptação e aprendizado para o manejo das ferramentas digitais disponíveis para o contexto de trabalho, de estudo e de pesquisa na modalidade *on-line*.

Para tanto, tivemos momentos de estudo específicos por meio de oficinas e minicursos voltados para a formação tecnológica de todos os envolvidos nas ações do Projeto. Esses estudos foram dirigidos por aqueles que já dominavam tais recursos, e foram providenciais na medida em que nos promoveu habilidades de manejo no uso, por exemplo, do *Google Meet* para as videochamadas, do *Google Forms* para a realização de pesquisas, do *Google Sala de Aula* para a concretização das tarefas requeridas, do *Google Drive* para a produção coletiva etc. Assim, os encontros autoformativos para os estudos com os professores participantes do Projeto foram possibilitados de ocorrer no formato virtual, uma vez ao mês, geralmente às sextas-feiras, pelo período da manhã, entre 8h e 12h, utilizando a ferramenta digital *Google Meet*.

Além disso, também aconteciam encontros para o planejamento das ações formativas, conduzidos pela coordenadora e vice coordenadora do Projeto, pelo menos duas vezes ao mês, antes do encontro de autoformação. O evento objetivava o diálogo, a escuta de ideias, sugestões voltadas às temáticas de estudo e produção coletiva das ações formativas. Participavam desse momento, além das coordenadoras, os integrantes colaboradores do projeto: graduandos, pós-graduandos, pesquisadores, professores da educação básica, formadores.

⁵¹ A pandemia do novo coronavírus (Covid-19) ocasionou intensas mudanças nos mais variados setores sociais no mundo. Dentre eles, destacamos o setor educacional, que no Brasil, requisitou a suspensão de aulas presenciais, seja na educação básica, seja na educação superior, desde o mês de março de 2020. Diante desse novo cenário, os órgãos educacionais competentes, como o MEC, por exemplo, providenciaram medidas emergenciais, via Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, instituindo a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em out. 2022.

As ações de autoformação se concretizavam por meio de estudos teóricos, pesquisas, discussões reflexivas, oficinas, palestras, produções de propostas pedagógicas colaborativas, propostas de produções científicas como: resumos expandidos, relatos de experiência, artigos científicos, comunicações orais etc. Isso ocorria em um movimento dialógico e interativo de reflexão e ação.

A perspectiva de autoformação é muito relevante no contexto do Projeto, pois, a partir dela, foi possível perceber o desenvolvimento da autonomia de estudo, pesquisa e de reflexão, bem como do autoconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo. A partir disso, testemunhamos, paulatinamente, o exercício das vozes por meio das compreensões, das indagações ou dos relatos de experiências, sem o sentimento de insegurança ou medo do silenciamento (FERRAREZI, 2014), porque ali, naquele contexto de estudo, todas as vozes importavam, todos podiam contribuir com seus saberes e todos queriam escutar uns aos outros.

Dessa forma, entendemos que a autoformação pode ser

[...] um processo significativo para despertar os sujeitos à ampliação da consciência, ou seja, à tomada de decisões frente a maneira de ser e de se relacionar consigo mesmo e com o outro. Ela possibilita o autoconhecimento das subjetividades humanas para a constituição da sensibilização e da autotransformação do eu individual e coletivo (LOSS, 2015, p. 5).

Ainda de acordo com Loss (2015), o movimento de autoformar-se possibilita o experimentar as vivências do eu individual e coletivo para a partir disso nos projetarmos a novas possibilidades de ser, conhecer, fazer, conviver e viver plenamente. Assim, tomamos a autoformação como potencializadora do desenvolvimento ou amadurecimento do letramento profissional docente, uma vez que tal processo permite, acreditamos, o exercício da autonomia intelectual de modo contínuo e dialógico. Tal exercício influencia um outro aspecto de grande relevância, a autoria; esta, nascida a partir do diálogo em sentido amplo, entre as vozes, os saberes, as experiências, os estranhamentos, as dúvidas, as curiosidades e a possibilidade de externalizar o dizer reformulado, ampliado, modificado, refletido e refratado no saber e no fazer profissional docente.

A seguir, tratamos especialmente das participantes colaboradoras desta Pesquisa.

7.2.2 As participantes colaboradoras – breve contextualização da importância do Práticas Socioculturais para a formação continuada das participantes

As participantes colaboradoras desta pesquisa são professoras atuantes nos anos iniciais (EF) e participantes das ações autoformativas do Ateliê itinerante “Práticas linguageiras na formação inicial, do Projeto de Pesquisa *Práticas Socioculturais, linguagens e processos de ensino-aprendizagem na formação docente*.

O convite para participarem desta investigação foi realizado no primeiro encontro autoformativo do Projeto, ocorrido no dia 25 de setembro de 2020, no formato *on-line*, como já citado anteriormente. Nessa ocasião, convidamos todos os professores e professoras presentes, trinta no total, e explicamos os objetivos, o tema a ser investigado e a forma de realização, condução e participação na pesquisa. Além disso, explicamos que, para participarem como colaboradoras da referida pesquisa, um dos requisitos seria compor o quadro de membros do Projeto. Após as necessárias ponderações, um *link* de formulário (*Google Forms*) foi disponibilizado por meio do *chat* da sala virtual do encontro (*Google Meet*), para que os professores e professoras interessados preenchessem, confirmando a participação.

Ressaltamos que o objetivo desse primeiro formulário se desdobrou intencionalmente em três aspectos, a saber: a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵² (TCLE); b) manifesto do aceite ao convite; e c) aplicação de perguntas - abertas e fechadas – com intuito de diagnóstico. Nessa ocasião, esclarecemos a importância de uma leitura atenta, realizada com calma, nos colocando à disposição por e-mail, por ligação telefônica ou por mensagem instantânea para sanar quaisquer possíveis dúvidas acerca do que estava posto no formulário. Por isso, a possibilidade de responder em momento oportuno, posterior ao primeiro encontro, foi dada aos participantes. Não queríamos de forma alguma

⁵² O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Disponível em: [TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO \(TCLE\) | CEP \(ufv.br\)](#). Acesso em abril de 2020.

pressioná-los a aderirem à pesquisa, logo, sempre prezamos por um tratamento respeitoso, solidário e empático, por meio de uma linguagem acolhedora e afetuosa.

A partir do movimento do convite, após aproximadamente quinze dias, obtivemos nove confirmações de professoras, as quais nos propiciaram gerar os primeiros dados diagnósticos para esta pesquisa. Apesar de haver homens fazendo parte dos estudos do Projeto, não conseguimos a adesão de nenhum professor.

A identificação das participantes colaboradoras da pesquisa deu-se a partir de escolhas próprias de nomes fictícios. Entendemos que numa concepção de língua, linguagem e educação as/os sujeitas/os são agentes do processo que mobilizam saberes e dizeres que as/os significam e que as/os situam num lugar de fala, sendo o nome um reflexo de sua realidade e da forma como veem e experienciam seu fazer docente e suas vivências.

No Quadro 8, podemos visualizar as informações de identificação de cada participante colaboradora, assim como informações relativas às suas localidades, formação inicial, ano escolaridade em que atuam, tempo de serviço e esfera institucional.

Quadro 8: Informações das participantes da pesquisa

| Nome | Cidade onde moram/atuam | Formação inicial | Ano/escolaridade em que atua | Tempo de serviço | Esfera institucional |
|-------------|--------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| Célia | Soure | Pedagogia | 4º ano | 16 anos | Municipal |
| Andrea | Soure | Letras/Português e Pedagogia | 4º ano | 4 anos | Municipal |
| Luciene | Soure | Letras/Português | 5º ano | 14 anos | Municipal |
| Mariana | Belém | Pedagogia | 3º ano | 10 anos | Estadual |
| Joice | Soure | Letras/Inglês | 3º/4º anos | 4 anos | Municipal |
| Patrícia | Tracuateua | Pedagogia | 2º ano | 1 ano | Municipal |
| Lavínia | Ananindeua | Letras/Português | 3º ano | 5 anos | Municipal |
| Jamile | Belém | Pedagogia | 4º ano | 12 anos | Estadual |
| Sofia | Soure | Letras/Português e Pedagogia | 4º ano | 21 anos | Municipal |

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos, portanto, que todas as participantes atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo quatro delas formadas em Pedagogia, duas formadas

em Letras/Português, uma em Letras/Inglês e duas professoras com habilitação em Letras/Português e em Pedagogia. Isso, de certa forma, revela uma diversidade na formação inicial de quem atende a essa etapa de ensino, a demonstrar que não é somente a/o profissional formada/o em Pedagogia que nela atua.

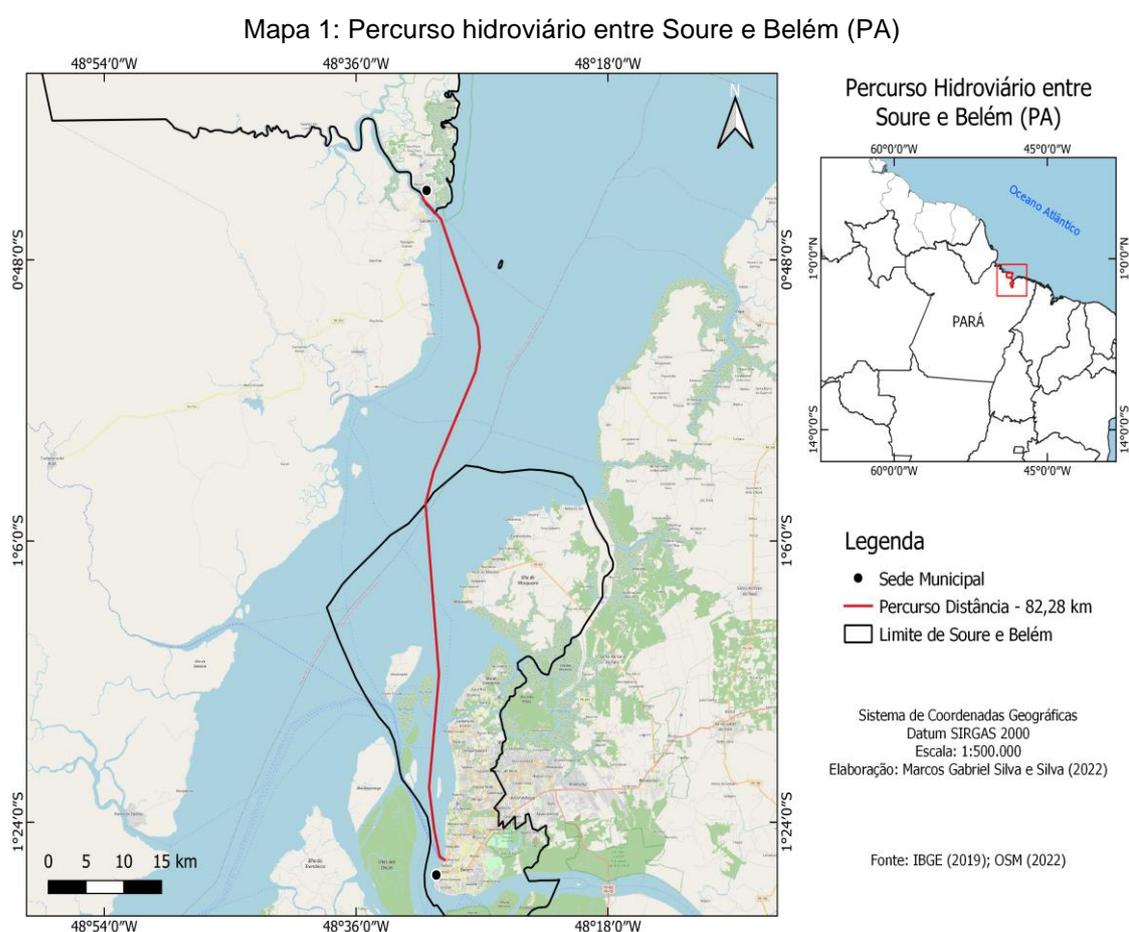
Cabe ressaltar também, a amplitude geográfica que o Projeto *Práticas Socioculturais* alcançou nesse ano de 2020, oportunizando professores e professoras da educação básica de diversas localidades do Estado do Pará a participarem das ações de formação. Essa realidade, certamente, foi concretizada em razão do contexto de estudo remoto, visto que em situação de estudo presencial, não haveria, para muitos, a possibilidade de deslocamento de suas comunidades até a capital Belém, local onde acontecem as formações do Projeto de forma presencial.

A complexidade geográfica de nosso estado é também um impasse que, por vezes, desoportuniza a busca por formação continuada. Esse contexto remoto, veio de certa forma, romper as barreiras geográficas, as limitações de deslocamento, as questões financeiras de custeio de viagens e de estadia, trazendo para a formação continuada no âmbito da academia, professores e professoras das cidades de Ananindeua, Bragança, Tracuateua, Soure, Breves, Ilha do Maracujá/Acará, além da própria capital do Estado, Belém, como mencionamos anteriormente.

Essa diversidade nos permitiu uma visão mais ampliada das realidades que dizem respeito às condições de acesso à formação continuada que professores e professoras de cada localidade da Amazônia paraense destacada aqui, vivem, experenciam e/ou enfrentam. A proximidade com o ambiente acadêmico, excetuando a vivência da formação profissional inicial, ainda é uma realidade bem distante para muitos. Isso é um fato, principalmente, em cidades mais afastadas da capital.

A título de exemplo, citamos Soure, ilha pertencente ao arquipélago do Marajó, localizada aproximadamente 82km de Belém, cuja rota de acesso são apenas duas: marítima, por meio de barcos, balsas e lanchas do tipo Catamarã, ou aérea, por meio de aviões monomotores de empresas que oferecem o serviço de táxi aéreo, sendo utilizado por pessoas que possuem um poder aquisitivo mais elevado, dado o alto custo de uma viagem dessa natureza, cerca de R\$ 3.000, 00 (três mil reais).

O mapa 1 nos permite a visualização de forma mais concreta do percurso marítimo entre Soure a Belém, que nós, sourenses, estamos habituados a fazer, seja para buscar maiores oportunidades de estudos, seja para buscar melhores condições de atendimento médico. Esses são os dois maiores fatores que causam o descolamento dos sourenses a Belém. A viagem realizada de forma direta, Soure/Belém, Belém/Soure, acontece por meio de lancha e dura aproximadamente 2 horas.



Fonte: Elaborado por Marcos Gabriel Silva e Silva (2022)⁵³.

Outras possibilidades de travessia ocorrem por meio de barcos de porte médio e balsas, porém não permitem a ida direta para Soure, mas para a cidade vizinha, Salvaterra, com duração aproximada de 4h. No período de verão amazônico, a travessia se torna bastante perigosa dada a intensa agitação das ondas da Baía do Marajó ocasionada pelos fortes ventos e águas grandes comuns da época.

⁵³ Marcos Silva é engenheiro cartógrafo e agrimensor (CREA 1521143145PA) e produziu este mapa especificamente para esta tese.

A cidade de Soure, nosso lugar de fala, conta com um Campus da UFPA que atua fortemente na formação docente inicial com a oferta de cursos de Licenciaturas como Letras – Inglês ou Língua Portuguesa –, Biologia, Pedagogia, Licenciatura Integrada. Apesar disso, a Instituição não consegue atender ainda a demanda por formação em caráter contínuo, seja por meio de cursos de pós-graduação ou por meio de cursos de extensão, Projetos de Pesquisa ou Grupo de Estudo e Pesquisa, especificamente na área de Letras ou de Pedagogia.

Assim, aquela/e que não encontra oportunidade de sair da cidade em busca de aperfeiçoamento, precisa se contentar somente com a formação inicial ou com as ações formativas oferecidas pelas secretarias de educação municipal ou estadual. O problema é que muitas vezes essas ações não condizem com as necessidades formativas do professorado, por serem, principalmente, focadas em aspectos de caráter mais técnico como formações que objetivam a preparação dos estudantes para as avaliações de larga escala (SAEB, ENEM etc.), por exemplo.

É por essa razão que consideramos muito necessário destacar as valiosas contribuições das ações de formação proporcionadas no bojo do Projeto *Práticas Socioculturais*, as quais permitiram às participantes colaboradoras um maior engajamento nas ações de estudo, de leitura, de pesquisa, de reflexão e de ação. Permitiu também, movimentos de estranhamento da própria prática docente, de dúvidas, de refutações, de (re) formulações, de conhecimento e reconhecimento da importância deste movimento contínuo de estudo que é a formação continuada (FREIRE, 2013a; 2017; RITTER, 2005).

Um exemplo desse maior engajamento nas ações de estudo pôde ser observado gradativamente a partir do movimento de leitura e de estudo prévios do material disponibilizado com antecedência para os encontros autoformativos. O movimento das professoras que a princípio, refletia um paradigma de educação bancária (FREIRE, 2013a) e de letramento autônomo (STREET, 2014), com uma postura passiva diante das (in)formações, aos poucos transformou-se em uma postura responsiva ativa por meio da participação das discussões e reflexões, da participação na direção/coordenação dos estudos, da participação de socialização de suas práticas pedagógicas ou da participação na curadoria/seleção de textos teóricos para o estudo coletivo de autoformação.

Esses descolamentos trouxeram à tona certos estranhamentos da própria prática em algumas ocasiões de estudo, quando por exemplo, as professoras

colaboradoras externalizavam que suas ações didáticas realizadas em sala de aula com seus estudantes divergiam daquilo que estava posto na teoria estudada. Um exemplo concreto observado diz respeito ao estudo sobre gêneros do discurso em que a professora demonstrou dificuldade de compreensão acerca do que era de fato o gênero ou do que era o suporte ou o meio de circulação desse gênero, revelando confusão na identificação ao relatar que já havia trabalhado os gêneros *WhatsApp* e jornal com seus alunos (Diário de Campo, 2020).

Daí surgiu uma discussão interessante diante da dúvida: o *WhatsApp*, aplicativo de mensagem instantânea, é um gênero do discurso ou é o suporte que permite a circulação do gênero mensagem instantânea? Jornal (impresso) é o gênero do discurso propriamente dito ou é o suporte que permite a circulação de uma vasta diversidade de gêneros como notícia, reportagem, charge, publicidade, resenha, editorial etc.? Diante disso, fomos problematizando tais questões, buscando entendê-las do ponto de vista teórico, ratificando assim, a necessidade de constante movimento de estudo (FREIRE, 2013b; 2017).

Outro estranhamento observado foi diante do trabalho realizado com a prática de leitura em que a professora revelou que suas ações pedagógicas focavam fortemente na decodificação porque desconhecia a possibilidade de trabalho a partir de estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2013; MENEGASSI, 2005), que promovesse para além da ação de decodificar, a ação de compreender e interpretar, ainda que seu aluno não estivesse totalmente alfabetizado. O trabalho pedagógico com foco na escrita também se mostrou divergente das teorias estudadas, sobretudo as de perspectiva do Letramento (SOARES, 2020).

As discussões aqui suscitadas ganham mais força na seção oito, de análises e resultados, por meio da qual detalhamos amiúde a mobilização de conhecimentos nos saberes e fazeres docentes das professoras participantes desta pesquisa.

A seguir, tratamos sobre os estágios e sobre os modos de coleta de dados desta Pesquisa.

7.3 OS ESTÁGIOS DA PESQUISA E A COLETA DOS DADOS

Nesta subseção, objetivamos apresentar, de forma descritiva e sequenciada, as ações investigativas realizadas no decorrer desta Pesquisa, as quais

possibilitaram a coleta dos dados gerados em nosso percurso investigativo, cujos desdobramentos deram-se em seis estágios, descritos em seguida.

O primeiro estágio realizado em termos metodológicos foi o levantamento do Estado da Arte. Por meio desse, visamos o mapeamento de produção acadêmico-científica a nível de Tese de Doutorado que abordasse de alguma forma o tema por nós investigado, qual seja, o letramento e a autoria profissionais docentes mobilizados em eventos de formação continuada de professores dos anos iniciais (EF), à luz da perspectiva dialógica da linguagem e da decolonialidade.

Efetivamos esse levantamento bibliográfico por meio dos seguintes buscadores: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico (Scholar). Nessa ocasião, elencamos dez trabalhos, os quais discorreremos detalhadamente na Introdução desta Tese.

Como parte ainda desse primeiro estágio, está o levantamento de fontes bibliográficas necessárias à construção teórica desta Pesquisa, sobretudo os periódicos científicos e livros (obras de referência) que pudessem ancorar teoricamente as discussões aqui suscitadas em torno dos assuntos-bases desta investigação. Conforme Gil (2010), a pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Desse modo, realizamos a leitura exploratória a fim de verificarmos dentre o material levantado os estudos que poderiam agregar e sustentar os nossos achados investigativos.

O segundo estágio contemplou a pesquisa documental cuja realização se deu por meio da leitura-estudo de Documentos Oficiais próprios da esfera educacional, os quais norteiam o processo educativo e o processo de formação continuada docente no Brasil, como os PCN (BRASIL, 1998), a BNCC (BRASIL, 2018) e a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica – BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020). A compreensão das disposições encontradas nos referidos Documentos se fez necessária para esta investigação à medida em que nos permitiu visualizar, de certa maneira, as orientações para o desenho de currículos escolares e de programas de formação continuada para professores que atuam na educação básica, assim como nos permitiu visualizar também, as competências profissionais docentes que se esperam do sujeito-professor.

Isso favoreceu melhor entendimento, acreditamos, sobre os saberes e fazeres docentes das nossas professoras colaboradoras, mobilizados nas situações de estudo formativo ou nas situações de ensino das práticas de oralidade, leitura e escrita em suas salas de aula. O uso da gramática normativa da língua, por exemplo, utilizado fortemente por elas não é uma prática delas, mas institucionalizados pelos documentos.

O terceiro estágio foi consolidado por meio de Pesquisa de Campo, fase em que acompanhamos, em eventos autoformativos, as professoras colaboradoras nas ações de autoformação implementadas no/pelo Projeto de Pesquisa Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente. Isso ocorreu entre os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020 e os meses de abril, maio, junho, outubro, novembro e dezembro de 2021, de modo *on-line*, dado o distanciamento social demandado pela pandemia da Covid-19.

Ratificamos que os encontros de estudos autoformativos ocorriam uma vez em cada mês, com duração de 4h. No próprio formulário de inscrição (*Google Forms*), eram disponibilizados *links* para o acesso aos textos teóricos, aos vídeos, às reportagens etc., ou seja, a todo e qualquer material que fosse ser utilizado para subsídio dos estudos. Isso porque, reiteramos, o caráter do Projeto é de autoformação o que vislumbrava um perfil autônomo, participativo, ativo e colaborativo nas ações de estudo por parte dos participantes.

Ressaltamos também que, para fins de certificação, não eram consideradas somente 4h de estudos, mas 8h, posto que as/os participantes iniciavam os estudos bem antes dos encontros autoformativos. O momento dos encontros, portanto, não era utilizado para ler o material disponibilizado, mas para a partir dele, debater, discutir, refletir, socializar, compartilhar, tirar dúvidas, perguntar, trocar, conhecer, aprofundar, (re)significar os saberes e fazeres docentes.

Nesse estágio, empregamos a técnica de observação participante *on-line*⁵⁴, porque entendemos ser ela o melhor mecanismo para a coleta de dados uma vez que nos possibilitou, como pesquisadora, um maior envolvimento com a situação

⁵⁴ A observação participante *on-line* foi possível e necessária dada a realidade da formação continuada do Projeto ser *on-line*. Dessa forma, participamos de todos os encontros autoformativos de modo virtual, a realizar os registros dos dados gerados nas fontes que escolhemos utilizar nesta Pesquisa.

investigada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). As fontes utilizadas para os registros necessários foram o diário de campo da pesquisadora, a câmera fotográfica e o gravador de vídeo e áudio do celular, para registros a partir de fotografias e gravações audiovisuais, além de questionário *on-line* (com perguntas abertas e/ou fechadas).

No quadro 9, demonstramos a síntese das ações formativas realizadas em cada encontro de estudo autoformativo por nós acompanhado nesse percurso da Pesquisa de Campo.

Quadro 9: Encontros autoformativos (2020 e 2021)

| AÇÃO | DESCRIÇÃO | DATA |
|--|--|------------|
| ANO 2020 | | |
| I Encontro de autoformação | Estudo/debate em torno da temática “Práticas de cuidado com o corpo: pandemia, uso de máscara e distanciamento social”, a partir de uma perspectiva multidisciplinar. Quais aspectos e como podem ser tratados no contexto escolar? | 25/9/2020 |
| II Encontro de autoformação | Continuação: Estudo/debate em torno da temática “Práticas de cuidado com o corpo: pandemia, uso de máscara e distanciamento social”. - Forte relação com o contexto escolar; - Perspectiva Multidisciplinar; Elaboração colaborativa (Possibilidades de trabalho explorando a intertextualidade a partir do gênero discursivo meme) – Uso do Padlet: https://padlet.com/projetosiemci/2jb7ys5558b57sq1 | 23/10/2020 |
| III Encontro de autoformação | Planejamento e desenvolvimento de práticas educativas envolvendo o uso de máscaras e distanciamento social a partir do que fora discutido anteriormente | 20/11/2020 |
| IV Encontro de autoformação | Socialização das práticas educativas envolvendo as práticas de cuidado com o corpo | 18/12/2020 |
| ANO 2021 | | |
| I - Encontro autoformativo – Rizoma de Ciências | Práticas socioculturais de Ciências: como funcionam as vacinas | 30/4/2021 |
| II - Encontro autoformativo – Rizoma de Matemática | Práticas socioculturais de Matemática: os números da fome no Brasil em tempos de pandemia do COVID-19 | 28/5/2021 |
| III- Encontro autoformativo – Rizoma de Linguagem | Práticas socioculturais de Linguagem: os processos psicolinguísticos da leitura; estratégias de leitura; construção e ordenação de perguntas de leitura, a partir das <i>Fake News</i> em tempos de pandemia do COVID-19 | 25/6/2021 |
| IV – Encontro autoformativo – Rizomas integrados: Ciências, Matemática, Linguagem | Estudo sobre as Práticas socioculturais de identificação e valorização de patrimônios na fase (pós) pandêmica | 22/10/2021 |

| | | |
|--|---|------------|
| V- Encontro autoformativo – Rizomas integrados: Ciências, Matemática, Linguagem | Produção de micro vídeos com relatos de experiências pedagógicas dos participantes dos projetos articulados | 26/11/2021 |
| VI - Encontro autoformativo – Rizomas integrados: Ciências, Matemática, Linguagem | Encontro de encerramento do semestre: relatos de experiência sobre as ações realizadas nos encontros autoformativos e em salas de aula; amigo secreto virtual | 10/12/2021 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos notar, os estudos autoformativos ocorriam sempre a partir de uma temática social atual como ancoragem para os desdobramentos didático-pedagógicos de cada campo do saber. Tal configuração levava as/os participantes a refletirem sobre formas de promover intervenções pedagógicas dentro de uma perspectiva inter ou multidisciplinar que foi denominado de *planejamento interpráticas* (Imagem 5) no bojo do Projeto Práticas Socioculturais.

Imagem 5 – Encaminhamento do planejamento interprática

O PROJETO PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS, LINGUAGENS E PROCESSOS DE ENSINO -APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE

IV Encontro de Autoformação

Socialização das práticas educativas envolvendo as “Práticas de cuidados com o corpo”

Título:

Nome:

Escola:

Município:

Turma de regência:

Turno:

1. Descreva aqui, ou desenhe o seu “Planejamento interpráticas”. Ele precisa ser elaborado pensando nos alunos, mas a execução dele pode ter acontecido ou não.

Você precisa identificar as conexões rizomáticas entre as práticas elencadas (práticas de linguagem, práticas de matemática, práticas de ciências, práticas de história, práticas de geografia, práticas de Artes e outras práticas que podem ser pensadas- políticas, éticas, jornalísticas, econômicas, sociais, etc). Articule com os desdobramentos da temática “Práticas de cuidado com o corpo” discutidas e estudadas nos nossos *Encontros de Autoformação*.

Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Observamos que os estudos sempre conduziam para o tripé reflexão-ação-reflexão a partir de estudos teóricos, discussão, debate, produção de propostas interventivas para a sala de aula, implementação em sala de aula (quando era possível dado o contexto da pandemia), avaliação a partir da socialização das práticas implementadas e discussão dos pontos fortes e dos pontos que

precisavam ser realinhados ou potencializados. Essa cadeia de ações proporcionava, ao nosso ver, um fortalecimento e uma valorização no que diz respeito aos saberes e fazeres docentes das professoras participantes porque lhes permitiam a mobilização de seus conhecimentos específicos utilizados e produzidos no âmbito de suas tarefas cotidianas no contexto escolar.

Segundo Tardif (2014), é necessário enxergar e considerar os professores como sujeitos dotados de saberes próprios, constituídos e consolidados dentro do próprio campo de atuação profissional. Conforme o autor,

[...] interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais (TARDIF, 2014, p. 228).

Isso ao nosso entendimento, promove maior compreensão dos movimentos docentes, o que pode resultar em ações formativas mais humanizadas, uma vez que, ao levar em consideração o que o professor já desenvolve, como desenvolve, por que desenvolve, descarta-se a ideia de que esse sujeito é apenas um reproduzidor de práticas educativas nem sempre condizentes com sua própria realidade de sala de aula. “[...] considerar os professores como atores competentes, como sujeitos do conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino” (TARDIF, 2014, p. 229).

Assim, contabilizamos 10 encontros autoformativos, totalizando em média 40 horas nesse percurso de observação participante. Cabe ressaltar que, nesse estágio da Pesquisa de Campo, participaram de todas as ações do Projeto Práticas Socioculturais, as professoras colaboradoras Luciene e Sofia, ambas de Soure, e Lavínia de Ananindeua. A professora Mariana, de Belém, sempre muito engajada e com importantes contribuições de práticas pedagógicas precisou se afastar em junho de 2021 das ações do Projeto Práticas Socioculturais por motivos pessoais, logo, sua participação em nossa Pesquisa também foi encerrada a partir dessa data.

As professoras Célia e Andrea, ambas de Soure, também interromperam suas participações nos estudos autoformativos e, conseqüentemente, em nossa Pesquisa, pelo mesmo motivo apontado: dificuldades com o acesso de internet. A professoras estiveram engajadas nas ações do Projeto até o final de 2020.

As professoras Patrícia, de Tracuateua, e Joice, de Soure, também não conseguiram seguir no Projeto, nem em nossa Pesquisa, por questões de cunho profissional. A professora Joice relatou ter assumido um segundo emprego, o que acabou tomando o seu tempo de segunda a sexta-feira, nos três turnos, manhã, tarde e noite e a professora Patrícia, assumiu trabalho em uma localidade da zona rural de seu município, local onde não se tinha acesso à conexão de internet. As professoras acompanharam as ações autoformativas do Projeto até maio de 2021. A professora Jamile, de Belém, participou efetivamente das autoformações até o encerramento do primeiro semestre de 2021; no segundo semestre deste mesmo ano não pôde mais participar dos encontros autoformativos por questões profissionais.

O quarto estágio foi constituído de planejamento e implementação de minicursos, por nós, pesquisadora e professoras colaboradoras. Tais minicursos ocorreram de modo articulado entre o Grupo de Estudos e Pesquisas Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia (UFPA/CNPq), doravante GALPDA, e o *Projeto de Pesquisa Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente*. Cabe ressaltar que ambos são coordenados pela Professora Doutora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

A estratégia de vincular os minicursos nas ações formativas de ambos – GALPDA e Projeto Práticas socioculturais – foi necessária, primeiramente, porque sentimos a necessidade de aprofundar os estudos, de modo mais específico sobre as práticas de linguagem oralidade, leitura e escrita junto às professoras colaboradoras de nossa pesquisa. Segundo, porque as ações de formação próprias do projeto Práticas Socioculturais eram realizadas de forma imbricada com as outras áreas do saber – Ciências da Natureza, Matemática etc. – característica essa muito importante e necessária ao nosso ver, haja vista que proporcionava um movimento inter e multidisciplinar nos estudos realizados, contribuindo para que as professoras participantes também atuassem a partir dessa perspectiva em suas salas de aula. Em terceiro plano, porque também era uma oportunidade formativa para os integrantes do GALPDA, caso se sentissem interessados pelos minicursos implementados.

Por razão de os encontros de estudo do Projeto acontecerem uma vez ao mês e serem realizados somente em um turno (manhã, das 8h às 12h), sentíamos

a necessidade de maior tempo para tratarmos mais profundamente e de forma particular sobre a tríade de linguagem, oralidade, leitura e escrita, dadas as suas complexidades. Dessa forma, ampliamos a proposta formativa do Projeto *Práticas Socioculturais* com três minicursos desdobrados em alguns módulos (Quadro 10), porém, isso ocorreu dentro do espaço do GALPDA, já que nesse tínhamos a possibilidade de focar em uma ação de linguagem de cada vez (oralidade, leitura escrita) dada a maior disponibilidade de tempo.

Quadro 10: Minicursos implementados no Projeto Práticas Socioculturais

| Minicurso | DESCRIÇÃO | DATA |
|--|---|-------------|
| MINICURSO 1 A importância do conhecimento linguístico para a prática pedagógica nos Anos Iniciais | Realizamos estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento linguístico: o quê? por quê? para quê? | 9/4/2021 |
| MINICURSO 2 Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente – módulo 1 | Em foco, a Leitura nos Anos Iniciais. Discutimos acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura. | 24/4/2021 |
| Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente – módulo 2 | Em foco, o processo de aquisição da linguagem escrita nos Anos Iniciais. - Refletimos sobre o processo de aquisição da linguagem escrita no ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais | 11/5/2021 |
| Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente – módulo 3 | Em foco, o ensino-aprendizagem do conhecimento linguístico nos Anos Iniciais. - Aprofundamos o conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem dos aspectos linguísticos: Por que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? | 22/5/2021 |
| Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente – módulo 4 | O agir docente: das reflexões a elaboração de uma proposta - Elaborarmos uma proposta de atividade que envolva a leitura, a escrita e o conhecimento linguístico de forma integrada | 16/6/2021 |
| MINICURSO 3 A oralidade no contexto educativo dos anos iniciais – Módulo 1 | Tratamos de aspectos conceituais a partir de diversificadas correntes teóricas: a) Alfabetização e Letramento b) Psicolinguística; c) Linguística Aplicada; d) Estudos Socioculturais, e e) PCN e BNCC | 20/10/2021 |

| | | |
|--|---|------------|
| A oralidade no contexto educativo dos anos iniciais – Módulo 2 | Tratamos sobre os aspectos ensináveis da oralidade no contexto dos anos iniciais. Socialização de atividades pedagógicas sobre oralidade | 26/11/2021 |
| A oralidade no contexto educativo dos anos iniciais – Módulo 3 | Tratamos da oralidade dentro da perspectiva sociocultural e suas implicações na constituição histórica, cultural, identitária. Socialização de práticas pedagógicas realizadas com alunos dos anos iniciais | 10/12/2021 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse movimento, todas/os as/os participantes do Práticas Socioculturais tinham acesso aos formulários de inscrição dos minicursos, divulgados por *e-mail* ou via *Whatsapp*, para que assim pudessem garantir os estudos dos materiais disponibilizados de forma antecipada e, por conseguinte, garantir suas participações de acordo com seus interesses e disponibilidades. Queremos reforçar que não se tratou de mudar o foco das ações realizadas no Projeto Práticas Socioculturais para as ações específicas de formação do GALPDA, mas de termos mais espaço e tempo para estudarmos sobre as ações de linguagem mais fortemente.

Esse estágio ocorreu durante o ano de 2021 (primeiro e segundo semestres), de modo *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*. Na ocasião, tivemos a participação de algumas professoras colaboradoras de nossa Pesquisa que aceitaram o convite para atuar nas ações autoformativas como coordenadoras dos estudos.

A ação de coordenar os estudos, dentro da concepção que se assume no Projeto Práticas Socioculturais, significa participar ativamente dos planejamentos e implementações dos estudos sobre determinadas temáticas a partir de oficinas ou minicursos. Desse modo, a/o integrante passa a compor o quadro de colaboradoras/es que podem ministrar/dirigir um determinado estudo.

Assim, cabia a quem aceitasse o convite, portanto, um papel social de coordenadora de estudo. Esse movimento proporcionou às participantes de nossa Pesquisa um deslocamento de papéis, de responsabilidades, de compromissos, visto que agora elas passavam a assumir, juntamente conosco, a incumbência de propor, planejar, conduzir os estudos às/aos demais integrantes do Práticas Socioculturais e do GALPDA. Esse movimento contribuiu significativamente, em

nossas percepções, para o desenvolvimento do letramento e da autoria profissionais docentes das professoras colaboradoras.

Como coordenadoras de estudo, participaram as professoras Mariana, Joice, Lavínia, Jamile e Sofia. As professoras Célia, Andrea, Luciene, Patrícia, por razões pessoais, optaram por não compor a equipe de coordenadoras de estudo, o que por nós foi compreendido e respeitado. Frisamos que as professoras colaboradoras sempre foram livres para tomar suas decisões diante das ações de nossa Pesquisa e nenhuma ação foi a elas imposta. Dessa maneira, elas, que optaram por não coordenar estudos, participaram normalmente como cursistas dos minicursos ofertados.

Conforme demonstrado no quadro 9, realizamos três minicursos: o primeiro empreendido em um único módulo, no qual dialogamos sobre o conhecimento linguístico nos anos iniciais; no segundo minicurso, versamos a respeito das práticas de leitura, escrita e conhecimento linguístico de forma integrada, voltadas para o contexto educativo dos anos iniciais, desdobrado em 4 módulos; e o terceiro minicurso foi promovido com foco no trabalho docente a partir da oralidade, direcionado também para o espaço educativo dos anos iniciais, e foi desenvolvido em 3 módulos.

Cada módulo foi realizado dentro de um tempo de 4h síncronas e 4h assíncronas de estudo para os participantes-cursistas, uma vez que resolvemos adotar o mesmo percurso metodológico dos estudos autoformativos (estudo prévio dos materiais disponibilizados antes do encontro de estudo síncrono). Desse modo, as/os participantes-cursistas foram certificadas/os com carga horária de 8h por módulo. Já as professoras colaboradoras-coordenadoras receberam a certificação de 10h, visto que nesta carga horária estava previsto o tempo de estudo e planejamento dos minicursos.

Os estudos para planejamento – entre as coordenadoras do estudo – ocorriam no período da noite, entre às 19h30 e 21h aproximadamente, de modo *online*, via *Google Meet*. Dia e horário eram sempre definidos com antecedência em comum acordo com as professoras colaboradoras e as opções de dias e horários se davam geralmente em função da compatibilidade com a carga horária de trabalho profissional de todas elas.

Para os estudos de planejamento, nós pesquisadora, realizávamos uma curadoria de materiais teóricos e metodológicos, artigos, livros, teses, lives etc.,

com antecedência e apresentávamos uma diversidade de materiais para que as professoras pudessem selecionar aqueles que considerassem pertinentes para as nossas propostas de minicurso. Com o decorrer da prática de estudos coletivos (Quadro 11), as próprias professoras começaram a também fazer a curadoria de materiais teóricos, o que nos revelou autonomia, segurança, responsabilidade, compromisso com a própria formação profissional docente.

Quadro 11: Estudos coletivos para a produção dos minicursos

| Minicurso | Tema Estudado | Textos para Estudo | Data | Horário |
|---|--|--|--|-------------|
| A importância do conhecimento linguístico para a prática pedagógica nos Anos Iniciais | Conhecimento linguístico para os anos iniciais | 1 - Livro: Na trilha da Gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento (TRAVAGLIA, 2013) 2 – Livro: Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever (SOARES, 2020) 3 – Artigo: Letramento e alfabetização: as muitas facetas (SOARES, 2004) 4 – Artigo: Alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita (SAVIAN; OMETO, 2016) 5 – Artigo: Letramento e conhecimento linguístico (TRAVAGLIA, 2015) | 10/3/2021 19/3/2021 23/3/2021 24/3/2021 27/3/2021 2/4/2021 | 19h30 – 21h |
| Leitura, Escrita e Conhecimento o Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente – Módulos 1, 2, 3, e 4. | Leitura nos Anos Iniciais; aquisição da linguagem escrita nos Anos Iniciais; o ensino-aprendizagem do conhecimento linguístico nos Anos Iniciais; elaboração de uma proposta | 1 – Livro: Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escreve (SOARES, 2020) 2 – Livro: Estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) 3 – Livro: Língua, texto e ensino: outra escola possível (ANTUNES 2009) 4 – Livro: Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler (SMITH, 1989) 5 – Livro: Ler e compreender: os sentidos do texto (KOCH; ELIAS, 2014). 6 – Livro: Oficina de leitura – teoria e prática (KLEIMAN, 2013) 7 – Livro: Portos de passagem (GERALDI, 2013) 8 – BNCC: Base nacional comum curricular (BRASIL, 2018) | 14/4/2021 20/4/2021 22/4/2021 28/4/2021 19/5/2021 27/5/2021 31/5/2021 8/6/2021 14/6/2021 | 19h30 – 21h |

| | | | | |
|--|--|--|---|-------------|
| A oralidade no contexto educativo dos anos iniciais – Módulos 1, 2, e 3. | O que é oralidade; a oralidade no contexto de sala de aula; a oralidade na formação sociocultural do sujeito | <p>1 – Artigo: Desafios no ensino da oralidade (FREITAS; TEIXEIRA; MACHADO, 2016)</p> <p>2 - Artigo: Aspectos do ensino e aprendizagem da oralidade na escola (BARROS; BOULITREAU; ROSA, 2020)</p> <p>3 – Artigo: Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo (BUENO, 2009)</p> <p>4 – Livro: Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar (CARVALHO; FERRAREZI, 2018)</p> <p>5 – Live: Gêneros da Oralidade na escola: algumas possibilidades de trabalho (Tânia Guedes Magalhães). Disponível em: (180) JEALP - Tânia Magalhães - YouTube</p> | <p>11/10/2021</p> <p>18/10/2021</p> <p>8/11/2021</p> <p>22/11/2021</p> <p>24/11/2021</p> <p>30/11/2021</p> <p>8/12/2021</p> | 19h30 – 21h |
|--|--|--|---|-------------|

Fonte: Elaborada pela autora.

Destacamos que, neste estágio, participaram, do início ao fim das ações dos minicursos ministrados (e estudos coletivos), as professoras Lavínia, Jamile e Sofia; as professoras Joice e Mariana seguiram nesta frente até os meses de maio e de junho respectivamente, devido a razões profissionais e pessoais já mencionadas. A professora Jamile, embora não tenha conseguido participar dos encontros autoformativos até o final de 2021, participou de todos os minicursos, visto que eles foram ofertados na maior parte das vezes nos dias de sábado pela manhã ou às sextas-feiras pela noite.

O quinto estágio dessa investigação se concretizou mediante Pesquisa de Campo no contexto de sala de aula das professoras colaboradoras Lavínia, em Ananindeua, Sofia e Luciene, em Soure. Esse estágio foi efetivado presencialmente no primeiro trimestre letivo de 2022 – fevereiro, março, abril –, dado o retorno presencial das aulas nas escolas de educação básica no Estado do Pará, após dois anos consecutivos de ensino remoto (2020 e 2021).

O intuito foi o de observar e compreender o trabalho das professoras colaboradoras desenvolvido em sala de aula, quanto às práticas de ensino e aprendizagem com a oralidade, a leitura e a escrita nos anos iniciais (EF). Com isso, pretendemos verificar quais movimentos teórico-metodológicos e/ou estratégias de trabalho promovidos nas autoformações do Projeto Práticas Socioculturais se manifestavam nos saberes e fazeres docentes das professoras, para assim, termos subsídios para caracterizar as especificidades de letramento e de autoria profissionais docentes, assim como de decolonialidade em suas práticas.

Vale realçar que nossa observação participante se deu nos contextos de atuação docente das professoras Lavínia, Sofia e Luciene porque elas foram as participantes que conseguiram participar de todas as ações formativas implementadas no Projeto Práticas Socioculturais. O fato de elas estarem envolvidas de alguma maneira em todas as ações de formação foi considerado substancial para que melhor compreendêssemos a mobilização de saberes e de fazeres docentes, possibilitando-nos refletir de forma mais acertada acerca do letramento e da autoria profissional docente das sujeitas pesquisadas.

Nessa fase, assumimos mais uma vez o papel de observadora participante, porque queríamos nos envolver o mais profundamente possível no contexto ora investigado, resguardando a confiança e a colaboratividade das professoras participantes. As fontes utilizadas para os registros dos dados foram as mesmas citadas no terceiro estágio: o diário de campo, a câmera fotográfica e o gravador de vídeo e áudio do celular, questionários (com perguntas abertas e/ou fechadas).

Nos Quadros 12 e 13, demonstramos o cronograma das observações realizadas no contexto de atuação profissional docente das professoras colaboradoras.

Quadro 12: Cronograma de observação da professora participante Lavínia

| Mês | Data-Dia | Horário | Turno |
|--------------------------|-------------------|----------------|--------------|
| Fevereiro | 9 - Quarta-feira | 13h30 a 17h30 | Tarde |
| Fevereiro | 11 - Sexta-feira | 13h30 a 17h30 | Tarde |
| Fevereiro | 15 - Terça-feira | 13h30 a 17h30 | Tarde |
| Fevereiro | 17 - Quinta-feira | 13h30 a 17h30 | Tarde |
| Fevereiro | 22 - Terça-Feira | 13h30 a 17h30 | Tarde |
| Fevereiro | 24 - Quinta-feira | 13h30 a 17h30 | Tarde |
| Total: 24h de observação | | | |

Fonte: Elaborados pela autora.

Quadro 13: Cronograma de observação das professoras participantes Luciene e Sofia

| Professoras | Mês | Data-Dia | Horário | Turno |
|--------------------|------------|--------------------|-----------------------------|----------------|
| Luciene Sofia | Março | 14 - Segunda-feira | 7h30 -11h30 13h30 -17h30 | Manhã Tarde |
| Luciene Sofia | Março | 15 - Terça-feira | 7h30 -11h30 13h30 -17h30 | Manhã Tarde |
| Luciene Sofia | Março | 21 - Segunda-feira | 7h30 -11h30 13h30 -17h30 | Manhã Tarde |

| | | | | |
|--|-------|--|-----------------------------|----------------|
| Luciene Sofia | Março | 22- Terça-feira | 7h30 -11h30 13h30 -17h30 | Manhã Tarde |
| Luciene Sofia | Março | 28 - Segunda-feira Obs. A Profa. Luciene estava de licença médica | 7h30 -11h30 13h30 -17h30 | Manhã Tarde |
| Luciene Sofia | Março | 29 - Terça-feira Obs. A Profa. Luciene estava de licença médica | 7h30 -11h30 13h30 -17h30 | Manhã Tarde |
| Luciene Sofia | Abril | 18 - Segunda-Feira | 7h30 -11h30 13h30 -17h30 | Manhã Tarde |
| Luciene Sofia | Abril | 19 - Terça-Feira | 7h30 -11h30 13h30 -17h30 | Manhã Tarde |
| Total: 24h de observação com a Profa. Luciene; 32h de observação com a Profa. Sofia. | | | | |

Fonte: Elaborados pela autora.

É importante frisar que a observação das aulas da professora Lavínia, em uma escola pública no município de Ananindeua, deu-se em dias alternados, porque houve uma certa preocupação por parte da direção escolar com o cumprimento do conteúdo programático previsto no planejamento pedagógico. De toda forma, obtivemos a devida autorização da gestora da escola para realizar o acompanhamento das aulas, desde que não ocorresse todos os dias da semana. Mesmo diante de nossas explicações, de que não íamos interferir no cumprimento dos conteúdos previstos no planejamento pedagógico da docente, a diretora não permitiu maior tempo para a observação.

Quanto ao contexto de atuação das professoras Luciene e Sofia em escolas públicas localizadas no município de Soure, a observação ocorreu nos dias de segunda e terça-feira, visto que nós, pesquisadora, residimos, estudamos e trabalhamos na cidade de Belém. Por estarmos realizando o Estágio em Docência e cursando a Disciplina Pesquisa Orientada II, ambos na UFPA, no mesmo período da pesquisa de campo em *lócus* sourense, não havia possibilidade de acompanharmos as professoras em dias seguidos.

Desse modo, atravessávamos para Soure aos domingos pela manhã, de balsa, para na segunda-feira, estarmos a postos nas escolas. Na quarta-feira, às 5h30 da manhã, saíamos de Soure, de lancha, para às 9h do mesmo dia estarmos presente nas aulas do Estágio em Docência; e na quinta-feira, pela parte da tarde estarmos presente nas aulas da Pesquisa Orientada II. Destacamos, ainda, que

para podermos realizar as observações nos dois contextos docentes, também obtivemos a devida autorização das gestoras das escolas e isso se deu de forma menos resistente que no caso acima citado.

O sexto estágio desse percurso foi empreendido a partir da organização dos dados (seleção e recorte minuciosos), da constituição do *corpus* e das categorias de análise, seguido do tratamento analítico dos dados gerados no contexto da Pesquisa. A coleta, reforçamos, foi possível, porque a nossa Pesquisa de Campo envolveu o acompanhamento direto das professoras colaboradoras em suas ações de estudo autoformativo, em suas ações no planejamento e coordenação dos minicursos e em suas ações docentes em seus contextos concretos de atuação.

Os dados analisados e discutidos, portanto, fazem parte do rol dos dados gerados e coletados em decorrência de acompanhamento (observação participante) das professoras colaboradoras da pesquisa nas:

- a) ações de autoformação projetadas no/pelo Projeto de Pesquisa Práticas Socioculturais;
- b) ações de planejamento e coordenação de estudos por meio de minicursos;
- c) atuações em sala de aula no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da tríade oralidade, leitura e escrita.

Todas as ações previstas neste percurso metodológico foram necessárias, acreditamos, para alcançarmos o objetivo geral de pesquisa aqui delineado, o qual consistiu na reflexão sobre a mobilização de saberes e fazeres docentes em processo formativo, de natureza continuada, no bojo do Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente*.

A seguir, anunciamos a constituição do *corpus* e as categorias que subsidiam as análises.

7.4 A CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A constituição do *corpus* desta Pesquisa se deu a partir dos dados coletados por meio de:

- a) Respostas implementadas a partir de questionário com perguntas abertas direcionadas à atuação docente frente às práticas de linguagem

oralidade, leitura e escrita, coletadas no contexto de apresentação do TCLE para efeito de análise diagnóstica;

- b) Participação das docentes nos encontros autoformativos promovidos no interior do Projeto *Práticas Socioculturais*: registros em vídeo e fotografias; registros anotados em Diário de Campo;
- c) Minicursos: registros de áudio e vídeo; registros fotográficos; materiais produzidos pelas docentes; registros anotados em Diário de Campo no contexto de estudo/planejamento e implementação de eventos de formação docente no Projeto *Práticas Socioculturais*;
- d) Aulas implementadas pelas professoras colaboradoras após os eventos de estudo no interior do Projeto *Práticas Socioculturais*: plano de aula, registro fotográfico, anotações em Diário de Campo.

Nesta análise, lançamo-nos a refletir sobre os movimentos docentes (saberes e fazeres) de modo a compreender a constituição do letramento e autoria profissionais, assim como evidenciar indícios de decolonialidade nas práticas das professoras colaboradoras. As ações realizadas foram observadas em:

- a) práticas de letramentos realizadas em eventos de formação continuada, empreendidos no âmbito da academia por meio do Projeto *Práticas Socioculturais*;
- b) práticas de letramento sucedidas em eventos de letramento escolar por meio das aulas implementadas pelas professoras colaboradoras nos anos iniciais.

Como critérios para a análise, balizamos os conceitos de letramento e autoria profissionais docentes e de decolonialidade, os quais melhor definimos a seguir.

- a) Letramento e autoria profissionais docentes são analisados a partir das categorias: responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]), articulada às noções como *consideração do outro* (aluno e sociedade) (BAKHTIN, 2011[1979]); *consciência do inacabamento* (FREIRE, 2017); *assunção da relação teoria e prática* (FREIRE, 2017); *aula como ato político responsável* (GERALDI, 2015).

- b) Além desses, também consideramos as concepções do saber a partir da *subjetividade*, do *juízo de valor* e da *argumentação* (TARDIF, 2014).
- c) Para evidenciar o último critério de análise, consideramos a decolonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2005).

Encerramos esta subseção na qual discorremos acerca do percurso metodológico, a tratar especificamente sobre a caracterização do tipo da pesquisa. Tratamos ainda sobre o contexto deste Estudo, a revelar as suas etapas, a coleta dos dados, a constituição do *corpus* e das categorias de análise.

Na seção a seguir, apresentamos a análise dos dados seguida de discussão.

8 ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, dispensamos atenção à análise e discussão dos dados gerados no decorrer desta Pesquisa. Nisso, refletimos sobre letramento e autoria profissionais docentes e sobre decolonialidade nas práticas das professoras-colaboradoras, atuantes nos anos iniciais (EF). A análise empreendida volta-se à participação delas em eventos de formação continuada, no Projeto *Práticas Socioculturais*, e em aulas implementadas por elas junto às suas turmas.

A seguir, tratamos especificamente da análise 1, a qual corresponde a uma diagnose.

8.1 ANÁLISE: REVELAÇÕES DIAGNÓSTICAS

O primeiro formulário aplicado nesta Pesquisa foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE é um documento cujo objetivo é resguardar a segurança, a identidade, os direitos, a autonomia dos sujeitos que aceitam participar de uma determinada pesquisa de cunho acadêmico-científica. Esclarecemos que nossa Pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada. Por ocasião da Pandemia do COVID-19, optamos pelo TCLE em formato eletrônico, confeccionado a partir do *Google Forms*.

O TCLE além de esclarecer os objetivos de nossa Investigação, buscou informar às participantes interessadas sobre todas as ações a serem realizadas no bojo da Pesquisa, bem como sobre o papel da sujeita colaboradora da pesquisa (direitos e responsabilidades). Para além disso, lançamos mão de questionamentos (perguntas abertas) no mesmo formulário do TCLE, a fim de coletarmos as primeiras informações (Quadro 14).

Quadro 14: Diálogos diagnósticos: primeiros questionamentos

1. Informe a sua função profissional atual (professor, gestor, coordenador etc.), a localidade (cidade, vilarejo) onde atua, o ano de escolaridade que atende e o tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
2. Informe sobre sua formação acadêmica inicial (curso, universidade, ano de conclusão).
3. Possui curso de especialização, mestrado e/ou doutorado? Em caso afirmativo, informe curso, universidade e o ano de conclusão.
4. Quais referenciais teóricos embasam a sua prática docente no ensino da Oralidade, da leitura, da Escrita?
5. O que você entende por “ensinar a oralidade”? Explique e exemplifique.
6. O que você entende por “ensinar a leitura”? Explique e exemplifique.
7. O que você entende por “ensinar a escrita”? Explique e exemplifique.
8. Você considera a formação continuada importante para a sua prática docente? Por quê?
9. Com que frequência (sempre, raramente, nunca etc.) você participa de eventos formativos (em caráter contínuo) para aperfeiçoamento da sua prática docente? Explique.
10. Você costuma buscar, por vontade própria, eventos formativos para aperfeiçoamento de sua prática OU espera por oportunidades oferecidas por sua escola e/ou Secretaria de Educação? Explique.
11. Quando participa de evento formativo, de natureza contínua, oferecido por sua escola e/ou secretaria educacional, você se sente contemplado, isto é, a formação atende a sua expectativa? Explique.
12. Você se considera um (a) professor (a) pesquisador (a)? Explique.
13. Para você qual é a importância de ser um (a) professor(a)-pesquisador(a)? Explique.
14. Você investe em produções e publicações de trabalhos autorais (artigos, resumos, resenhas, relatos etc.) de natureza científica? Explique.
15. Você possui alguma publicação em livros e/ou periódicos da sua área de atuação? Em caso positivo, informe-nos o título, a temática e local de publicação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tais questionamentos foram por nós considerados como uma forma de diagnose, por meio da qual pudemos ter acesso a informações de caráter inicial acerca da formação, atuação e concepções teórico-metodológicas de nossas professoras participantes. Essa diagnose foi importante porque nos trouxe evidências que puderam subsidiar de certa maneira o planejamento de ações da Pesquisa, a tomada de determinadas decisões, como a implementação dos minicursos. Foi por essa razão que consideramos pertinente trazê-la como dado de análise, com o devido recorte.

Como se pode perceber, essas foram as perguntas presentes no primeiro formulário aplicado; os questionamentos diagnósticos foram elaborados dentro de uma organização temática. Assim, temos: de 1 a 3, questionamentos de ordem profissional e acadêmica; de 4 a 7, indagações de ordem teórico-metodológica e

didática acerca das práticas de linguagem (oralidade, leitura e escrita); de 8 a 11, perguntas de ordem formativa enquanto ação de aperfeiçoamento profissional; de 12 a 15, questionamentos com foco no papel do professor-pesquisador e autor de sua prática.

Para efeito analítico, consideramos como mostra representativa as respostas dadas ao item 4. Ratificamos que nove professoras responderam a este formulário em um universo de trinta participantes do encontro autoformativo, realizado no dia 25 de setembro de 2020.

As respostas, ora analisadas, estão transcritas tais como foram registradas no formulário, pelas professoras participantes. Para efeito de organização, optamos pela demonstração de todas as respostas logo abaixo do questionamento. Em seguida, apresentamos a análise de forma a respeitar a ordem sequencial das respostas. Ressaltamos ainda, que as respondentes foram identificadas por nomes fictícios, escolhidos por elas próprias.

Excerto 2 - Questionamento 4

Quais referenciais teóricos embasam a sua prática docente no ensino da Oralidade, da leitura, da Escrita?

Célia: Procuo orientar-me com base nos autores das produções das obras didáticas que recebemos, pois são estudos relevantes para criar novos formatos de ensinar e que nos ajudam a contextualizar nossa ação.

Andrea: MAGDA SOARES é uma grande referência!!!

Luciene: A minha prática se fundamenta e sustenta nos referenciais teóricos Construtivismo/Pós-construtivismo e acompanho os avanços dos estudos realizado ao longo dos anos.

Mariana: De um modo geral, a minha proposta pedagógica se baseia em um olhar sobre as considerações de Magda Soares acerca de que aprendizagem deve ser desenvolvida no contexto das práticas sociais e culturais, considerando a complexidade do conhecimento que o aluno domina para oferecer condições favoráveis ao desenvolvimento da linguagem que ele utiliza; de Emília Ferrero que se fundamenta em estudos psicolinguísticos referentes a psicogênese da língua escrita, contribuindo no aspecto do processo percorrido pelo aluno ao se alfabetizar; e de Paulo Freire, quando afirma que a educação é um ato fundamentalmente político, sendo assim a aprendizagem da leitura e da escrita também o é.

Joice: Trabalho com inúmeras atividades de leitura, produções textuais e escrita... Uso contos e textos literários buscando o imaginário para que eles possam se integrar mais e produzir melhor.

Patrícia: Gosto de trabalhar com a oralidade da escrita e a leitura pois considero esses três pontos fundamentais.

Lavínia: Magda Soares, Isabel Solé, Angela Kleiman, Travaglia etc.

Jamille: Atualmente estou estudando o Livro Alfalettrar da Magda Soares; Luciana Piccoli e Patrícia Camini – Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e

corporeidade e Luiz Carlos Travaglia - Na trilha da Gramática Conhecimento Linguístico na alfabetização e letramento.

Sofia: Em uma perspectiva diversificada, em que as turmas apresentam diferenças de níveis entre alunos, embora estejam em um mesmo ano de ensino, a interação ocorre principalmente com acervos de Paulo Freire, Ângela Kleiman, Isabel Solé, Magda Soares, Geraldi, BNCC etc.

Diário de Campo (BARRETO, 2020).

O questionamento de número 4 – *Quais referenciais teóricos embasam a sua prática docente no ensino da Oralidade, da leitura, da Escrita?* – previa respostas que, de certa forma, reportassem para indícios de referências teóricas e/ou metodológicas que embasam a prática profissional docente das respondentes, sobretudo, com relação ao trabalho frente à tríade oralidade, leitura e escrita. Consideramos importante tal questionamento, porque entendemos que a prática docente precisa ser/estar aliada às teorias específicas que dão conta das práticas de linguagem com suas dimensões ensináveis, manipuladas em contexto de sala de aula. Além do mais, foi possível compreendermos melhor, os movimentos docentes – saber/fazer (TARDIF, 2014) – das professoras a partir desses apontamentos.

Assim, percebemos nas respostas das professoras ao item 4, apontamentos distintos quanto à explicitação dos possíveis referenciais teóricos que servem de base para a produção/organização do trabalho docente, o que revelou concepções e/ou movimentos também distintos no trato pedagógico das ações de linguagem oralidade, leitura e escrita. Isso porque,

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2014, 11).

Nesse direcionamento, cada sujeita professora é atravessada por realidades, histórias, culturas, saberes, fazeres distintos, os quais distintamente constituirão também o ser profissional de cada uma. Isso não significa que haverá uma prática superior a outras, mas práticas diversificadas e apropriadas para cada contexto educativo, porque “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (TARDIF, 2014, p. 12). Isso posto, detemo-nos às repostas das docentes.

A professora Célia evidenciou que tem tomado como base as obras didáticas recebidas, provavelmente, no contexto escolar onde atua. Embora não tenha citado as autorias das obras, compreendemos tratar-se de livros didáticos distribuídos às escolas por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁵⁵ como apoio à prática educativa.

Uma questão preocupante foi o fato de a professora não ter indicado outras possibilidades de referenciais. Isso nos levou a acreditar que sua principal fonte teórica é livro didático (LD). Também compreendemos que sua visão sobre a importância de termos uma prática apoiada a um respaldo teórico-científico e/ou teórico metodológico, com significação mais profunda, para além desse instrumento, ainda é limitada.

Entendemos que o uso do LD pode ser uma importante ferramenta didático-pedagógica de apoio ao saber-fazer docente. No entanto, tomá-lo como única fonte para isso, pode resultar em um processo de ensino e aprendizagem nem tanto produtivo, principalmente, se a/o docente não se posicionar ativamente frente ao que está posto no LD, a partir de avaliação, adaptação, complementação, a visar, efetivamente, às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

O agir da docente, nesse caso, demonstrou confluência com os princípios coloniais da educação, sobretudo do saber. A professora não revelou em sua resposta ir em busca de outras fontes e, por isso, mostrou estar conformada ao que o sistema educacional institucionalizado costuma impor. Em consequência, essa não atitude desencadeia a colonialidade do ser professora. É certo que ela se apropria do saber para a ruptura de um poder constituído, porém, por meio unicamente do LD, o que ocasiona um agir ainda limitado.

Apreendemos que, para haver um agir docente ativo, responsivo, responsabilmente ético (BAKHTIN, 2011[1979]) e decolonial, é preciso, dentre outros, ter consciência do inacabamento do agir docente (FREIRE, 2017). Esse é um fator preponderante para uma atitude ativa na direção de movimentos de leituras, estudos, pesquisas, dentro de um arcabouço teórico mais específico, mais apropriado e que possa, de fato, possibilitar um respaldo científico e pedagógico significativo à prática docente, ainda que isso não seja o único aspecto a ser

⁵⁵ Para maiores informações sobre o PNLD acessar: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>.

considerado na/para a constituição de um agir responsável. Em nossa compreensão, a professora Célia parece estar em um movimento iniciante dessa consciência, a desencadear na responsabilidade ética, no agir ativo e responsivo, também, em fase iniciante.

A segunda respondente, professora Andrea, de forma direta, apontou o nome de Magda Soares, autora bastante renomada e respeitada no campo educacional, principalmente para as/os profissionais dos anos iniciais. A autora, de fato, apresenta uma relevante ancoragem teórica ao trabalho docente, sobretudo nessa etapa do ensino. Apesar de não ter ampliado sua resposta de modo a evidenciar em que aspectos as contribuições da autora implicam o ensino da oralidade, da leitura e da escrita em sua prática, pudemos ter uma visão mais concreta a respeito do seu agir.

Magda Soares é uma importante referências nas discussões a respeito do letramento e da alfabetização e afirma que a aprendizagem do sistema de escrita precisa acontecer concomitantemente à aprendizagem dos usos sociais desse sistema (SOARES, 2020). Somente a aquisição do código, na visão da teórica, não é suficiente para preparar o sujeito a lidar com as diversas demandas sociais que o circundam.

Desse modo, Soares (2020) orienta que a aprendizagem do sistema alfabético de escrita deve ocorrer por meio de práticas de leitura, de oralidade e de escrita, de forma interligada ao conhecimento e à aprendizagem de seus usos sociais. Nesse sentido, visualizamos o agir da professora Andrea na direção de um trabalho pedagógico que agrega a tríade oralidade, leitura e escrita numa perspectiva social e interativa da linguagem.

Com isso, notamos que a docente, ao buscar outras vozes para além do LD e permitir-se ao diálogo, demonstrou consciência do seu inacabamento (FREIRE, 2017). Ao nosso ver, isso desencadeia na Responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) e, portanto, em um agir docente responsável e responsivo. Nesse movimento, ela amplia o seu saber teórico-metodológico e esse permite-lhe vislumbrar caminhos, abordagens que vão além do pragmatismo da sala de aula. Conseqüentemente, a docente caminha rumo a uma abordagem coerente ao princípio decolonial. Quando percebemos esse movimento – saber teórico para o saber didático –, notamos traços que indicam a decolonialidade do saber e do ser

professora, porque a docente rompe, de certa forma, com uma postura de estagnação, de acomodação e vai em busca de respaldo teórico a sua prática.

Já a terceira respondente, professora Luciene, apontou correntes teóricas pautadas na perspectiva construtivista e Pós-construtivista, a revelar estar atenta aos avanços teóricos ocorridos nos últimos anos. Apesar disso, sua resposta não mostrou amplitude nesse quesito já que não explicitou, especificamente, referências teóricas ligadas às práticas de linguagem (oralidade, leitura ou escrita) que poderiam subsidiar ainda mais o seu agir pedagógico, como por exemplo, a Linguística, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, entre outras. Isso se deu, talvez, porque o repertório referencial da respondente, apesar de ter formação em Letras, esteja mais direcionado a teorias da área da Educação, as quais não focam de forma mais específica nas ações de linguagem.

De todo modo, percebemos que a professora Luciene, ao apontar a corrente construtivista como subsídio de sua prática, reconhece seus alunos como sujeitos ativos e coparticipantes do processo de aprendizagem. Nesse sentido, evidenciou não se portar como mera transmissora de conhecimento, mas como sujeita que medeia o processo educativo de modo mais ativo, mais dinâmico, a favorecer o desenvolvimento (sócio)cognitivo dos estudantes, por meio da interação, a respeitar suas individualidades. Esse movimento, ao nosso ver, já indicia responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]).

Destacamos ainda, que a professora Luciene demonstrou estar em processo de apropriação desse saber teórico-metodológico mais específico. Ao citar de forma genérica o Construtivismo, há indícios de uma tomada inicial de consciência do legado teórico que subsidia sua prática. Isso porque, ao se remeter a essa corrente teórica, deixa implícito que traz consigo para o centro do processo, o seu estudante. Esse movimento ainda não é de todo decolonial, mas sem dúvida, é um traço que pode culminar na decolonialidade do saber teórico-metodológico e, por consequência, do ser professora.

A professora Mariana, por sua vez, apresentou resposta mais ampla em que expôs nomes de teóricos de referência para o campo da docência, em especial aos professores que atuam nos anos iniciais. Explicou de forma detalhada a abordagem do seu trabalho desenvolvido a partir dessas referências. Essa postura, de certa forma, demonstrou maior amplitude no que diz respeito ao repertório referencial e

maior integração entre teoria e prática em seu agir docente, a revelar forte consciência do inacabamento (FREIRE, 2017).

Ao citar Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire como suas principais referências, a professora Mariana evidenciou que seu trabalho parte de uma abordagem social da linguagem e respalda-se em uma perspectiva educativa construtivista. Tal evidência aponta para um processo de ensino e aprendizagem que privilegia a interação discursiva. Isso, pode favorecer maior diversidade de práticas discursivas em sala de aula, o que promove de forma mais produtiva o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Nesse caso, vemos que a professora demonstrou maior propriedade teórica porque citou nomes de autores constitutivos da área em que atua. A assunção desses nomes dá materialidade e autoridade ao conhecimento teórico da docente. Notamos que esse saber é inerente a uma prática decolonial; se não está consolidada, caminha para essa configuração. Entendemos que os saberes docentes não se constituem somente pela teoria, mas entre idas e vindas, entre diferentes saberes.

Constatamos também, que a prática da professora se tece com fios de decolonialidade, não só pelos autores que ela cita, mas porque esses são autores que assumem rupturas com o poder/saber legitimado. O pensar desses estudiosos é um pensar libertador que permite ao professor e ao aluno se constituírem como sujeitos conscientes, críticos e reflexivos em relação ao poder hegemônico de natureza colonialista.

Quanto à resposta da professora Joice, vimos que houve um distanciamento da pergunta em si, a demonstrar incompreensão diante do que fora perguntado de fato. A docente ateu-se a apontar para questões metodológicas focadas no “como” desenvolve o trabalho com seus alunos em sala de aula. Pressupomos ainda, que ela entendeu que o referencial teórico, destacado na pergunta, estaria relacionado aos textos que utiliza com seus discentes em atividades de leitura.

De uma forma ou de outra, a atitude da professora não revelou compreensão focal de autores da área de linguagem ou da área da Educação que embasam a sua prática. Isso ocorreu porque, talvez, lhe falte repertório ou consciência de que a práxis pedagógica se constrói, também, por meio de teorias, as quais se desdobram em práticas conscientes.

Com isso, entendemos que a atitude da docente revelou um descompromisso diante do questionamento, isso porque presumimos que ela poderia ter nos buscado para dirimir quaisquer dúvidas. Assumir eticamente o compromisso e responder de forma responsável é o que se espera de um profissional em formação, já que não é uma formação impositiva, mas de uma iniciativa espontânea. Essa não responsabilidade deixa entrever que a prática decolonial implica um compromisso ético com a sua própria constituição docente. Se isso não ocorre, as práticas tendem a se manter colonialistas.

A professora Patrícia apresentou uma resposta que de certa forma destoou do questionamento realizado. Em vez de apontar para os referenciais teóricos que alicerçam o seu saber e o seu fazer profissional docente, simplesmente confirmou que trabalha com as práticas de oralidade, leitura e escrita com seus alunos dos anos iniciais. Sobre esse comportamento, levantamos as seguintes hipóteses: a) a professora não atentou para o que de fato foi perguntado; b) o questionamento não favoreceu a compreensão da docente; c) a professora não respondeu a contento por não ter sua prática balizada por meio de teorias específicas sobre as ações de linguagem elencadas no questionamento.

Essas possíveis hipóteses geraram preocupação, pois dadas as complexidades do processo de ensino e aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita, entendemos que é necessário haver um movimento (consciente) de estudo, pesquisa, reflexão docente sobre tais práticas. Isso não é possível de ocorrer sem um respaldo teórico solidificado.

Dessa maneira, notamos que o agir docente da professora Patrícia ocorre (ainda) de modo passivo, pois em sua resposta não vemos indícios de uma postura efetivamente ativa, constituída a partir de movimentos de letramentos inerentes à profissão. Se assim o fosse, a professora demonstraria compreender a oralidade como prática social de interação e não somente como prática de oralização da escrita, conforme apontou no trecho: “Gosto de trabalhar com a oralidade da escrita”. Isso revela traços de um agir docente pautado em um modelo hegemônico de ensino, centrado quase que exclusivamente na escrita. A não compreensão do trabalho pedagógico, a partir da oralidade como prática discursiva, revela (ainda) um saber-fazer docente de base colonialista.

Já a professora Lavínia respondeu de forma direta e de modo bastante objetivo. Indicou o nome de estudiosos de relevante reconhecimento e contribuição

para a pesquisa no meio acadêmico-científico, os quais tratam rigorosamente – nacional e internacional – sobre temas relativos ao campo da educação. Sem explicitar, a professora demonstrou alicerçar sua práxis docente nos construtos da Educação, da Psicolinguística, da Linguística Aplicada, da Linguística Textual.

Esse fato evidencia um substancial movimento docente de estudo e pesquisa. Tal gesto, de certa maneira, revelou a consciência do inacabamento (FREIRE, 2017) e apontou para uma postura responsiva e responsável diante do ser profissional docente. Entendemos que esse é um comportamento que caminha para uma práxis de abordagem decolonial, sobretudo no que diz respeito ao saber e ao ser professora. À medida em que a docente recorre aos construtos teóricos para alicerçar sua prática, possibilita-lhe encontrar cada vez mais estratégias, alternativas que favorecem um processo educativo mais libertador das amarras dos modelos bancários, colonialistas de educação. A reflexão e a compreensão sobre a práxis docente é potencializada, fator esse de grande relevância, quando se pretende um agir responsabilmente ético.

A resposta da professora Jamile revelou uma postura ativa, responsável perante o ser profissional docente, uma vez que externalizou estar em processo constante de estudo. A professora, com formação em Pedagogia, demonstrou Responsabilidade Ética (BAKHTIN, 2011 [1979]) ao destacar que em seus movimentos autoformativos ganhou tempo-espaco estudos específicos da área da linguagem, especialmente os do campo da Linguística Aplicada e da Linguística Textual.

A consciência do inacabamento (FREIRE, 2017) é fortemente evidenciada pela predisposição da docente a um movimento autoformativo. Assim, ela revelou reconhecer que necessita buscar, pesquisar, estudar de modo mais específico sobre as práticas de linguagem para ter um melhor respaldo teórico-metodológico como subsídio de sua prática profissional em sala de aula.

Com isso, demonstrou caminhar na direção de uma perspectiva decolonial de atuação docente – do saber e do ser professora – pois, defendemos que a consciência e assunção do inacabamento é fator preponderante para a desconfiguração de um agir passivo, conformado, reproduzidor de um modelo hegemônico de ensino. As reflexões e compreensões suscitadas a partir dos movimentos de (auto)formação podem fomentar uma educação – docente e

discente – mais viva, crítica, plural, aberta à “diversidade cultural e a observância de novos modos de significação (...)” (MARTINS, 2022, p. 215).

No que tange à resposta da professora Sofia, notamos indícios de Responsabilidade Ética (BAKHTIN, 2011 [1979]), especialmente porque demonstrou considerar o outro – o aluno – em suas diversas peculiaridades de aprendizagem. Ao enxergar e entender seu alunado com níveis distintos no desenvolvimento das aprendizagens, a professora assumiu responsavelmente uma postura de ir em busca de um respaldo teórico diversificado para melhor subsidiar sua prática, de modo que possa atender a todos seus alunos. Essa atitude, evidencia, também, indícios decoloniais no que respeita ao saber e ao ser professora.

A docente revelou apoiar-se nas contribuições teóricas específicas dos campos da Educação, dos Estudos Socioculturais, da Psicolinguística, da Linguística Aplicada, além de Documentos Oficiais da educação. Esse gesto apontou para a consciência do inacabamento (FREIRE, 2017), já que a docente revelou forte movimento de estudo e pesquisa. Ao agir dessa maneira, ela firma um compromisso consigo mesma enquanto profissional.

Compreendemos que esse movimento configura um caminhar na direção de um agir decolonial. O respaldo teórico e metodológico, ainda que não seja o único aspecto fundante da prática docente, é um dos principais para a garantia de uma prática docente mais consciente, crítica e, por isso, libertária, promotora de autonomia, de liberdade intelectual, social e cultural dos sujeitos.

Conforme Freire (2017), a consciência crítica promove a capacidade de questionamento, de dúvida, de desconfiança perante as normas sociais estabelecidas. Nesse sentido, o ato contínuo de estudo, de formação torna-se relevante à prática docente. Uma vez questionadora, desconfiada, inquieta, curiosa, a professora tem maiores chances de encontrar meios que desafiem e rompam com os preceitos decorrentes de uma educação bancária, colonialista (WHASH, 2019).

Diante do exposto, finalizamos as revelações diagnósticas acerca dos referenciais teóricos das professoras participantes de nossa Pesquisa. O intuito foi o de entender, inicialmente, o saber-fazer docente – movimentos de letramento e autoria profissionais –, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido nos anos iniciais, especialmente com a oralidade, leitura e escrita.

De um modo geral, os resultados dessa análise, que provém de respostas de nove professoras, apontaram para referenciais teóricos distintos, que por sua vez, revelaram saberes e fazeres, também distintos, dadas as particularidades - subjetivas, formativas, profissionais – de cada participante. No quadro 15, sintetizamos as revelações desta análise.

Quadro 15: Síntese das revelações diagnósticas

| Professora | Revelações Diagnósticas |
|------------|--|
| Célia | Utiliza o LD como suporte de sua prática. Não evidenciou outros construtos teóricos. Demonstrou confluência com os princípios coloniais da educação, sobretudo, do saber e do ser. O agir docente ativo, responsivo, responsabilmente ético, apresenta-se em fase bem iniciante. |
| Andrea | Aponta Magda Soares como principal fonte teórica. Demonstrou ampliação do seu saber teórico-metodológico ao permitir-se o diálogo com vozes teóricas. Revelou consciência do inacabamento, responsabilidade ética, agir docente responsável e responsivo. Há indícios de traços decoloniais do saber e do ser professora. |
| Luciene | Aponta como base da prática, o Construtivismo e o Pós-construtivismo. Revelou tomada inicial de consciência do legado teórico. Não explicitou referências teóricas de oralidade, leitura ou escrita, mas assume os alunos como sujeitos ativos e coparticipantes do processo de aprendizagem. Demonstrou responsabilidade ética e traços decoloniais (iniciantes). |
| Mariana | Demonstra repertório referencial amplo. Evidenciou integração entre teoria e prática. Revelou forte consciência do inacabamento. Magda Soares, Emília Ferreiro e Paulo Freire são as principais referências. Assume a abordagem social da linguagem e a perspectiva construtivista. A prática se tece com fios de decolonialidade. |
| Joice | Não aponta referenciais teóricos. A atitude não revelou compreensão focal de autores da área de linguagem ou da área da Educação. Demonstrou falta de repertório ou de consciência de que a práxis pedagógica se constrói, também, por meio de teorias. |
| Patrícia | Não aponta referenciais teóricos. Apenas confirmou que trabalha a oralidade, a leitura e a escrita em sala de aula. Demonstrou um agir docente passivo, modelo hegemônico de ensino, centrado na escrita. Não evidenciou traços decoloniais em seu agir. |
| Lavínia | Alicerça a práxis em construtos teóricos da Educação, da Psicolinguística, da Linguística Aplicada, da Linguística Textual. Apresentou substancial movimento docente de estudo e pesquisa. Revelou consciência do inacabamento e apontou |

| | |
|--------|--|
| | para uma postura responsiva e responsável diante do ser profissional docente. Práxis com indícios decoloniais. |
| Jamile | Apresenta Responsabilidade Ética. Ancora-se teoricamente na área da linguagem – Linguística Aplicada e Linguística Textual. Assume postura ativa e responsável perante o ser profissional docente. Revelou consciência do inacabamento. Demonstrou caminhar na direção de uma perspectiva decolonial de atuação docente. |
| Sofia | Apresenta indícios de Responsabilidade Ética. Entende o alunado com níveis distintos no desenvolvimento das aprendizagens. Responsavelmente, busca por respaldo teórico diversificado – Educação, Estudos Socioculturais, Psicolinguística, Linguística Aplicada, Documentos Oficiais da educação. Apontou para a consciência do inacabamento. Movimento docente decolonial. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na subseção seguinte, realizamos a descrição analítica da implementação de minicursos, ministrados no Projeto *Práticas Socioculturais*, como proposta de formação continuada para docentes dos anos iniciais.

8.2 IMPLEMENTAÇÃO DE MINICURSOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO E AUTORIA PROFISSIONAIS DOCENTES

Nesta subseção, descrevemos analiticamente a implementação de minicursos, no âmbito do Projeto *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPA). Nisso, buscamos compreender os movimentos constituintes do saber-fazer das/os professoras/es participantes da formação no papel de cursistas. Além do mais, discorreremos mais especificamente acerca das contribuições para o letramento e autoria profissionais docentes, das professoras participantes de nossa investigação, quando atuantes como formadoras.

8.2.1 Contextualização da implementação dos minicursos

Como ampliação da proposta de formação continuada, do Ateliê itinerante “Práticas e letramentos docentes na Educação Básica”, do Projeto *Práticas Socioculturais*, implementamos três minicursos, com destino à formação de

professoras (es) atuantes nos anos iniciais do EF. Estas (es) eram participantes das ações de letramento, tanto do Projeto em questão quanto do GALPDA.

Os minicursos implementados, já explicitados na subseção 7.3 (Quadro 9), foram os seguintes:

- *A importância do conhecimento linguístico para a prática pedagógica nos Anos Iniciais*, realizado em um único módulo;
- *Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente*, realizado em quatro módulos;
- *A oralidade no contexto educativo dos anos iniciais*, realizado em três módulos.

Como mostra representativa de nossa descrição analítica, selecionamos o **Módulo 1** do minicurso *Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente*. O objetivo deste módulo foi discutir acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos iniciais. Esperávamos, com isso, suscitar reflexões sobre as concepções de leitura que se tecem na escola em contraponto com proposições teórico-metodológicas.

Essa formação ocorreu no dia 24 de abril de 2021, no horário das 9h às 11h30, na modalidade *on-line*, por meio da ferramenta digital *Google Meet*. Nesse estudo, tivemos 27 professores cursistas inscritos que efetivamente participaram da formação. Para efeito de inscrição, divulgamos o link de um formulário para este fim, por meio de *e-mail* e *WhatsApp* a todos os professores e demais integrantes das ações de formação do *Práticas Socioculturais*, além dos integrantes do GALPDA.

Ressaltamos que compunham a equipe de coordenação do minicurso, juntamente conosco, as professoras participantes Jamile, Sofia, Lavínia, Mariana, Joice e outra profissional⁵⁶, integrante da equipe de formadores do GALPDA. A condução dos minicursos ocorria da seguinte maneira: cada módulo ficava sob a direção de três ou quatro professoras, a depender da disponibilidade e da segurança em dirigir o estudo.

As professoras que não coordenavam determinado estudo, ou seja, não

⁵⁶ A referida profissional não é identificada, porque não é sujeita participante da nossa pesquisa; ela compõe a equipe de professores-formadores do GALPDA e, por interesse pessoal de pesquisa sobre a formação de professores dos anos iniciais (EF), requisitou compor a nossa equipe de coordenadoras de estudo.

atuavam como formadoras, ficavam responsáveis por outras ações como: confeccionar o card de divulgação e o formulário de inscrição, de frequência e de avaliação do minicurso; disparar aos inscritos, o link de acesso à sala virtual do encontro (Google Meet); interagir no chat, respondendo às perguntas ou tomando notas; fazer os registros fotográficos. As ações prévias à realização do minicurso eram planejadas e distribuídas entre todas as coordenadoras porque os movimentos de estudo e organização eram realizados numa dinâmica colaborativa.

8.2.2 As contribuições do minicurso para o letramento profissional dos cursistas

As ações de formação implementadas por nós, no interior do Projeto *Práticas Socioculturais*, eram destinadas a professoras (es) dos anos iniciais, integrantes do Projeto, assim como aos integrantes do GALPDA, interessados nos estudos propostos. Para participarem efetivamente da formação, era necessário realizar a inscrição, a qual ocorria por meio de um formulário eletrônico (*Google Forms*).

Nesse formulário de inscrição (Imagem 6), eram disponibilizados *links* de acesso a materiais de estudo como artigos científicos, capítulos de livros, vídeos, entre outros, para que os cursistas pudessem realizar uma leitura prévia. Com isso, esperávamos que participassem ativamente no minicurso, de maneira a interagir com suas contribuições, compreensões, dúvidas, questionamentos.

Imagem 6 – Formulário de inscrição



GALPDA (UFPA/CNPq) - MINICURSO: Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente - Módulo 1

Caro (a) participante, para a realização de sua inscrição, solicitamos, por gentileza, que responda a este formulário.

Com base na leitura do Artigo de Savian (2014), o que você compreende por prática de alfabetização como processo dialógico de leitura e de escrita? Artigo disponível em:

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/59-%20A%20PR%C3%81TICA%20DE%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20COMO%20PROCESSO%20DIAL%C3%93GICO%20DE%20LEITURA%20E%20ESCRITA.pdf>

Texto de resposta longa

Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2021).

Reiteramos que o movimento formativo do *Práticas Socioculturais* é de autoformação, o que requeria da/o participante-cursista uma atitude responsiva ativa de estudo prévio. Para tanto, disponibilizamos o material no formulário de inscrição com uma pergunta direcionada para o objetivo da leitura, conforme o excerto 3:

Excerto 3

Com base na leitura do Artigo de Savian (2014), o que você compreende por prática de alfabetização como processo dialógico de leitura e de escrita?

Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2021).

Pretendíamos com isso, instigar a interação discursiva e, conseqüentemente a ampliação dos conhecimentos das/os participantes. Volóchinov (2021 [1929], p. 205, *destaque do autor*) declara que “A importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Com isso, a expectativa de respostas produtivas e de um engajamento ético no processo de formação foi alcançada a contento, o que pudemos vislumbrar por meio das interações no *chat*, a partir de comentários, de relatos, de perguntas, de complementações, de exemplos, entre outros.

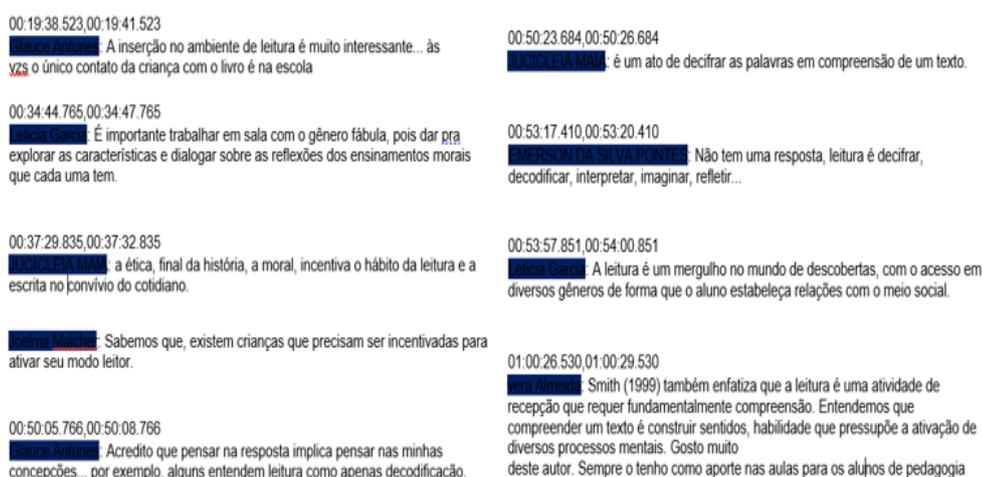
Percebemos que as/os cursistas se engajaram nesse processo de letramento, assumindo o lugar deles enquanto sujeitos de discurso, por meio da palavra réplica. Ao alternarem suas vozes, nesse contexto de letramento, e trazerem para si as vozes dos textos lidos e as vozes das formadoras, eles assumiam-se como parceiros do diálogo. Isso porque, “(...) o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 271).

A partir desse movimento, notamos que o letramento docente das/os participantes constitui-se à medida em que cada palavra ativa um processo de construção de novos conhecimentos em detrimento de outros que precisam ser reconfigurados. Com a nossa proposta, vislumbramos uma/um sujeita/o ativa/o, responsável pelo seu processo de letramento e ética/o por responder ativamente ao convite de transcender o conhecimento tido, de ir além do que ela/ele própria/o

sabe. Nessa dinâmica, a/o sujeita/o tem espaço para tecer-se em sua subjetividade enquanto dialoga e reflete com outras vozes, dentro de uma abordagem decolonial.

Nesse passo, no decorrer do minicurso, as/os cursistas foram convidadas/os (os) a dialogar sobre o tema, seja de forma oral, falando por meio do microfone ou de forma escrita, por meio do *chat* (Imagem 7). Ao fazer isso, deixavam suas impressões, compreensões, dúvidas, de modo que pudéssemos perceber nelas/es uma ação responsiva diante do que estava sendo trabalhado.

Imagem 7 – Chat de interação



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2021).

Para melhor compreendermos o recorte do *chat*, trazemos à cena como se teceu esse discurso pelas/os participantes, a partir dos excertos 4. Temas como a promoção da leitura, os gêneros do discurso mais apropriados a esse fim e o próprio entendimento das/os cursistas do que é leitura foram discutidos com ampla participação, a suscitar reflexões importantes para a reconfiguração do letramento e da autoria profissionais, conforme discutimos a seguir.

Tema: promoção da leitura

Excerto 4

Cursista A: A inscrição no ambiente de leitura é muito interessante...às vzs o único contato da criança com o livro é na escola.

Cursista B: Sabemos que existem crianças que precisam ser incentivadas para ativar seu modo leitor.

Podemos observar que as professoras-cursistas endossam concordância em se promover a leitura na escola. A participante A faz um comentário que engrossa o

quórum social que refrata a escola como um lugar de promoção da leitura. A participante B, por sua vez, condiciona a necessidade de a escola promover a leitura como garantia do direito da criança a esse bem, posto que, em muitos casos, o aluno só terá acesso a isso no ambiente escolar.

Ao tratarmos sobre os gêneros do discurso mais apropriados para a prática leitora na alfabetização, levantamos a questão sobre a adequação do texto e do gênero ao público-leitor. O intuito era compreender melhor se essa preocupação era inerente ao saber-fazer docente e de que forma isso era feito na escola. Para isso, tomamos como aporte teórico o artigo de Savian (2014), sobre as práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização de crianças.

Ao lançar o tema do debate, fomos provocando, perguntando se as/os cursistas tinham o hábito de selecionar o texto e estudá-lo previamente à aula implementada. A partir das respostas orais “*nem sempre dá tempo de estudar o texto com antecedência*”, “*os textos disponíveis no LD já vêm analisados*” (DIÁRIO DE CAMPO, BARRETO, 2021), constatamos que essas ações, apesar de serem inerentes ao fazer docente e parecerem estar consolidadas nas práticas das/os professoras/es, ainda não são constitutivas do fazer docente de uma parte significativa do professorado. Presumimos que isso ocorre por desconhecimento ou pelo fato de a/o docente não compreender (ainda) a relevância desse fazer.

Por consequência, isso gera um problema de mediação de leitura, ao passo que abre a perspectiva de pesquisas que contemplem essa lacuna na formação de professores. Por não analisar, a/o docente tem dificuldade em explorar o texto no decorrer do diálogo com o aluno, tornando a leitura uma atividade superficial. Isso pôde ser confirmado, a posteriori, quando acompanhamos as/os professoras/es na elaboração de questões de leitura.

Essa percepção levou-nos à discussão sobre os gêneros adequados para a promoção da leitura nos anos iniciais. Em resposta a nossa provocação, vislumbramos menções aos gêneros já consolidados na escola como a fábula, o conto, conforme excerto a seguir.

Tema: gêneros adequados para a leitura nos anos iniciais

Excerto 5

Cursista C: É importante trabalhar em sala com o gênero fábula, pois dar pra explorar as características e dialogar sobre as reflexões dos ensinamentos morais que cada uma tem.

Cursista D: a ética, final da história, a moral, incentiva o hábito da leitura e a escrita no convívio do cotidiano.

A partir das respostas das cursistas, ocorreram-nos algumas constatações de forma preocupante: a) a referência apenas a gêneros legitimados pelo cânone escolar e pelo cânone literário, a considerarmos a fábula; b) a ausência de referências a gêneros oriundos da literatura oral.

Ao mencionar a fábula como gênero escolhido para o trabalho com a leitura, percebemos referência às características moralizantes que o gênero proporciona. Essa moral, geralmente, é tida como um caráter disciplinador, punitivo e com um fim colonialista porque prevê, geralmente, a adoção de um comportamento pelo sujeito que é submetido a um padrão. Poucas vezes, se vê a fábula como meio para a desconstrução de estereótipos, de questionamento dos próprios modelos de ensino.

A ausência de gêneros oriundos da literatura oral, no repertório docente é deveras preocupante. É preciso compreendermos que o nosso fazer docente ocorre no contexto do universo amazônico, com suas nuances geográficas, culturais e linguísticas, cujos sujeitos são constituídos por meio da modalidade oral. Nossa ancestralidade remonta a uma cultura do oral em que histórias são contadas e ouvidas, em que saberes são transmitidos oralmente e a identidade se faz por meio da palavra oral. Dessa maneira, não se pode negar-lhe espaço na sala de aula, mas infelizmente, é o que acontece.

O saber oral continua sendo tratado do ponto de vista do colonizador como algo de menor valor, ao passo em que se impõe a cultura letrada como hegemônica e necessária. Dessa forma, principalmente, nos locais mais afastados dos grandes centros urbanos, os sujeitos são rotulados como pessoas que não têm conhecimento, e têm a sua cultura, por vezes, desconsiderada, desvalorizada, ridicularizada.

O saber escolar institucionalizado vai contra aos princípios de como o sujeito se constitui ancestralmente. Por isso, acreditamos que os efeitos do processo de letramento escolar são tão insipientes, no contexto amazônico, porque não há essa consideração de que os sujeitos, principalmente os não urbanos, são constituídos basicamente pela cultura da oralidade.

Entendemos que a promoção da leitura pode ocorrer mais fortemente, nesses contextos de cultura oral, se for iniciada pelo processo da escuta de

narrativas oriundas da literatura oral. Sequencialmente, essa leitura precisa ser entremeada com a cultura do escrito.

Se desconsideramos esses processos de oralidade pelos quais esses sujeitos se constituem, como explicar que no universo amazônico, crianças e idosos analfabetos se tornam exímios contadores de histórias? Defendemos que é o fascínio que leva uma criança para além da sua oralidade, a buscá-las no universo dos livros.

Geraldi (2012, p. 30) defende que “a constituição de um sujeito de discurso é a constituição não só de um discurso pertinente, mas de uma escuta pertinente – aquela que sabe reconhecer dentro delas”. Em outras palavras, não dá para promover o discurso da importância da leitura na escola em detrimento do não reconhecimento do valor da literatura oral que o sujeito aluno conhece. Ao não reconhecer esse valor, contribuimos para a manutenção do discurso colonialista que prima pela cultura do escrito sobre o oral.

Bortoni-Ricardo (2008) destaca que, no processo de formação do professor pesquisador, é necessário que a escola englobe elementos da cultura original das crianças como cantigas, jogos, charadas; no contexto amazônico, os causos, as lendas, os mitos. Com isso, as crianças (re)conhecem e aprendem a falar sobre os seus modos de vida, sem medo da repressão, do preconceito, da discriminação.

Essa compreensão vem ao encontro de outra questão levantada por nós, no decorrer do minicurso, sobre o que se entende pelo conceito de leitura. Esperávamos que as (os) professoras (es) refletissem sobre suas concepções de leitura e, com isso, pudessem reconfigurar conhecimentos acerca do tema, a fim de que o trabalho com a leitura se tornasse mais consciente do ponto de vista teórico. A partir das respostas observadas no excerto 6, refletimos sobre esse momento do letramento.

Excerto 6

Cursista E: é um ato de decifrar as palavras em compreensão de um texto.

Cursista F: A leitura é um mergulho no mundo de descobertas, com o acesso em diversos gêneros de forma que o aluno estabeleça relações com o meio social.

As respostas das professoras-cursistas evidenciam que a compreensão do conceito de leitura, de modo geral, ainda não é constitutiva do saber docente. Enquanto a participante E apontou para uma concepção de leitura calcada na superficialidade do texto, a considerar as palavras “decifrar” e “compreensão”, a

participante F pareceu ter mais propriedade e vivências de leitura. Ao mencionar em sua resposta, a referência a “gêneros” e “relações com o meio social”, inferimos que a participante F detém maior consciência teórica a respeito do trabalho com a leitura.

Geraldi (2012) e Travaglia (2013) problematizam a detenção do conhecimento teórico das/os docentes porque esse conhecimento vai impactar no que vai ser ensinado, no porquê e como vai ser ensinado. Segundo os autores, como podemos ensinar aquilo que nós mesmos não sabemos?

Sem a clareza de quais concepções de leitura são ativadas na sala de aula e como isso refrata na constituição ideológica de sujeito, a professora e o professor ficam sem saber para que caminho seguir ou onde querem chegar. Quando não há essa reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, incorremos no risco de atribuir o “fracasso” do processo ao aluno, à família ou à escola, tirando de nós, essa responsabilidade.

8.2.3 Contribuições para o letramento e autoria profissionais das professoras em papel de coordenação

Reiteramos que o movimento de formação do Projeto *Práticas Socioculturais* prevê o envolvimento das participantes no papel de coordenadoras dos estudos propostos. Isso porque, compreende as sujeitas em formação, professoras dos anos iniciais, como sujeitas de saber, que detêm conhecimentos e que podem, de alguma forma, contribuir com a formação entre os pares.

Nesse sentido, nossas professoras colaboradoras foram convidadas a assumirem este papel, o de coordenadoras dos minicursos, juntamente conosco. Aqui, detemo-nos na participação das professoras, na coordenação do **Módulo 1** do minicurso *Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente*.

A implementação dos minicursos ocorreu de forma colaborativa, o que significa que as ações foram pensadas, elaboradas e executadas por nós, juntamente com as professoras participantes. A natureza colaborativa previa o engajamento das docentes com as ações de pesquisa e curadoria dos aportes teóricos utilizados para sustentar nossas propostas formativas. Além disso, prevíamos também, a leitura-estudo dos livros, capítulos, artigos selecionados, e a elaboração propriamente dita da formação.

O movimento de estudo da equipe de coordenadoras da formação foi muito intenso, pois em todos os módulos de cada minicurso implementado, houve encontros específicos, destinados aos estudos e planejamento prévios. Embora nem todas as professoras estivessem a frente de um estudo específico, todas envolviam-se de igual modo nas ações de estudo prévio. Esse engajamento nas ações de estudo, em preparação para coordenar a formação, promoveu, ao nosso ver, uma significativa contribuição formativa para todas nós.

Pudemos perceber um movimento de integração e colaboração formativas, visto que dentro da nossa equipe de estudo havia professoras mestras, professoras especialistas e professoras com muitos anos de experiência profissional. Tudo isso potencializou significativamente o desenvolvimento do letramento profissional de cada uma, por meio da troca de conhecimentos e experiências vivenciadas em contextos educativos diversos, a favorecer, em nossa visão, a constituição da autoria profissional também.

Esse formato de formação não só propiciou a autoria e o letramento das docentes, mas também se adequou a uma abordagem decolonial, como se propõe o Projeto *Práticas socioculturais*. Dessa maneira, a formação não ocorreu em um movimento vertical, de cima para baixo, mas entrelaçou os saberes e lugares de cada uma, dando possibilidade às sujeitas de transitarem por outros lugares a partir dos seus.

Percebemos com isso que, gradativamente, a consciência do inacabamento (FREIRE, 2017) foi intensificada. Ao nosso entendimento, essa consciência demarca um indício de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979] perante o papel social enquanto sujeitas professoras. Isso porque, conforme nos aponta Fiori (2013, p. 8), a “(...) a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso”.

Aqui mostramos uma síntese do movimento de estudo e planejamento do Módulo 1, do minicurso “Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos Anos Iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente” (Quadro 16), em análise.

Quadro 16: Módulo 1

| Referências de estudo | Hora | Data |
|--|-----------|-----------|
| SOARES, M. <i>Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever</i> . São Paulo: Contexto, 2020. SOLÉ, I. <i>Estratégias de leitura</i> . Trad. Cláudia Schilling – 6. Ed. – porto Alegre: ArtMed, 1998. ANTUNES, I. <i>Língua, texto e ensino: outra escola possível</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009. | 19h30-21h | 14/4/2021 |
| SMITH, F. <i>Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler</i> . Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. KOCH, I. V. Elias, V. M. <i>Ler e compreender: os sentidos do texto</i> . 3. Ed., São Paulo: Contexto, 2014. KLEIMAN, A. B. <i>Oficina de leitura – teoria e prática</i> . 15 ed., Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. | 19h30-21h | 20/4/2021 |
| GERALDI, J. W. <i>Portos de passagem</i> . 5 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. <i>Base nacional comum curricular</i> . Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br . | 19h30-21h | 22/4/2021 |

Fonte: Elaborado pela autora.

Como notamos, para a realização do Módulo 1 do minicurso supracitado, tivemos três encontros de estudo e planejamento. Nisso, realizamos a leitura-estudo propriamente dita dos capítulos⁵⁷ das obras. Essas obras foram selecionadas porque contemplavam o que precisávamos compreender, desenvolver, ou até mesmo aprender a respeito do processo de ensino e aprendizagem da leitura. Dessa forma, foram lidas e debatidas, discutidas, e nesse movimento, surgiam as dúvidas, as incompreensões, as discordâncias, as concordâncias e as descobertas de novos conhecimentos.

Entendemos que esse movimento de construção de estudo reconfigura o próprio processo de formação continuada porque convida as professoras a dialogarem com seus pares, num movimento de leitura-estudo, o que para alguns pode ser uma tarefa difícil, solitária. O fato de se sentirem sozinhas pode fazer com que as sujeitas fiquem desestimuladas com a formação.

Coerente a isso, estabelecemos um movimento de acolhida às professoras. Como percebemos que elas estavam distantes dos espaços de letramento

⁵⁷ Somente o livro *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, de Magda Soares (2020) foi lido na íntegra. Os demais, foram lidos apenas os capítulos condizentes com nossos objetivos de estudo.

acadêmico há algum tempo, empreendemos estudos necessários, tendo em vista não só a ampliação do conhecimento teórico-metodológico, mas também, a própria reinserção delas no contexto de estudo. Isso ocorria sempre por meio dos encontros para estudos prévios.

Grillo (2021) ao retomar Humbolt, explica que os homens só compreendem a si mesmos ao certificarem-se da compreensão de suas palavras pelos outros. Nessa confluência de vozes, notamos que as professoras apresentavam dificuldades na própria organização do seu estudo. Por essa razão, empreendemos um movimento de ensinar as professoras a fazerem pesquisas em fontes seguras, a considerarem a credibilidades dos teóricos, a compreenderem a relevância das referências teóricas como norteamento para novos estudos.

Isso ficou evidente, quando constatamos que os critérios de seleção de um texto para estudo, por exemplo, baseavam-se apenas no título da obra ou do artigo; na escolha aleatória de autores; no uso de fontes de pesquisa não confiáveis; na incompreensão da relevância das referências de uma pesquisa. Diante dessa percepção, nosso movimento foi de ensiná-las a transitarem nesse universo de estudo e pesquisa acadêmica, ao aprenderem a obter e verificar informações. Acreditamos que esse é um passo importante para a constituição do letramento e autoria profissionais, por isso investimos nele.

Nesse sentido, o Projeto *Práticas Socioculturais* possibilitou, também, a inserção das sujeitas no universo de pesquisa, a partir do qual, tomam consciência de se tornarem pesquisadoras para poderem redimensionar seu letramento e autoria profissionais. Para isso, atuamos juntas, a mostrar como agir no processo de pesquisa, a demonstrar os domínios de pesquisa, a lançar perguntas para suscitar a reflexão, o pensamento, o raciocínio.

Compreendemos que esse movimento de pergunta e resposta constitui um andaime para o processo de letramento. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 44), “andaime é um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que o membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social (...)”. Ao dialogarmos sobre a constituição da pesquisa, buscávamos o tempo todo mostrar que estamos num processo de compreensão a partir das palavras alheias. Nesse sentido, a palavra é significada como um trabalho de cocriação entre os interlocutores e constitui andaime um para o outro.

O estudo coletivo e colaborativo, em grupo de estudos, foi outra estratégia utilizada por nós para potencializar o letramento e a autoria profissionais docentes. Esse grupo de estudo consistia no encontro *on-line* com as professoras colaboradoras, no papel de coordenadoras de minicursos, para estudar os textos selecionados e para preparar o curso formativo.

Reuníamos-nos a partir da delegação de responsabilidades. Cada uma de nós ficava responsável pela leitura-estudo de um capítulo ou de uma seção, a depender da obra estudada. No decorrer do encontro, apresentávamos nossas compreensões, dúvidas, nossas formulações. Nesse passo, as professoras iam identificando na teoria seus fazeres docentes e nisso iam tomando uma outra moldura, à medida em que os textos tanto validavam o que elas já faziam, ou apontavam para novas rotas a seguir.

Nesse processo, não era somente nossa voz, enquanto formadora, que prevalecia, mas, as vozes de todas que ganhavam novos tons, novas elaborações. Entretanto, esse movimento não foi algo tão simples de ocorrer, porque as docentes nem sempre se sentiam seguras, maduras em suas compreensões, em seus dizeres.

Isso nos levou a perceber, naquele momento, a falta de uma consciência teórica no **ser professora**. Diante dessa percepção, fomos levadas a chamar a atenção sobre a importância da sujeita professora, do sujeito professor como produtores e promotores de conhecimento, ao passo que refletimos sobre o quanto essa ausência teórica nos leva a nos tornar professoras/es sujeitas/os assujeitados, o que interfere negativamente em nossa autoria docente.

Ao atuarmos a promover essa reflexão, trazemos para a nossa formação as palavras de Bortoni-Ricardo (2008) no que tange ao trabalho de andaime. Segundo a autora, esse tipo de trabalho pode ajudar a/o formanda/o a elaborar enunciados, a retomar ideias, desenvolver comentários, fazer reformulações, reelaborar e parafrasear ideias, conceitos, com a finalidade de expandir o turno de fala. Acrescentamos a esses, a construção de argumentações, as exemplificações, as explicações, as opiniões validadas por evidência e argumento de autoridade.

Com isso, promovemos o desenvolvimento da consciência socioideológica das professoras porque passaram de sujeitas tímidas, inseguras, para sujeitas que assumem a palavra. A assunção da palavra não no sentido de assumir afirmações,

mas de demarcar um posicionamento ao que está sendo lido, debatido. Nisso, notamos uma atitude responsiva ativa diante do que discutíamos.

Nesse sentido, notamos o quão foi importante para as professoras o movimento de estudo coletivo e colaborativo. O coletivo, porque nos possibilitou sair do campo do individual que pode, muitas vezes, resultar na desmotivação, na perda do foco, na insegurança diante do ato-estudo; o colaborativo porque nos favoreceu um movimento de ajuda mútua no desenvolvimento e/ou expansão da compreensão daquilo que estava sendo estudado. Isso lhes possibilitou uma visão mais crítica e consciente sobre suas próprias práticas.

Vimos que as vozes das professoras quando se reconheciam no que estavam estudando, embebiavam-se de uma entonação de euforia, de admiração, de surpresa, a refratar a avaliação social delas diante do que liam e discutiam. O que estava nas brumas da intuição ganhava agora cor e vida na consciência crítica. Essa reação docente denota uma mudança na significação do papel docente. Conforme Volóchinov (2021 [1929], p. 237), “(...) a mudança da significação é uma reavaliação: a transferência da palavra de um contexto valorativo para o outro”.

Quanto ao referencial teórico de estudo-formação, em princípio, ele foi indicado por nós, pesquisadora, e socializado com as professoras para que juntas pudessemos selecionar o que fosse mais apropriado para os objetivos do minicurso. Interessante foi perceber que, gradativamente, as professoras também começaram a realizar o movimento de curadoria dos referenciais, atitude que demonstrou o desenvolvimento, o amadurecimento das sujeitas frente a essa ação, o que para nós evidenciou o letramento e a autoria profissionais das professoras em processo de desenvolvimento, dada a atitude de querer fazer também com compromisso.

Percebemos que a constituição do letramento e da autoria, nesse contexto de estudos, deu-se também por meio do exercício da prática motivado pelo seguinte: a) exemplo – elas observavam nossos movimentos de curadoria: buscar por artigos científicos no Google Acadêmico⁵⁸ e no periódicos da Capes⁵⁹; realizar a leitura global do artigo; pesquisar sobre o autor e/ou autores do artigo; checar as referências bibliográficas do artigo; b) pela curiosidade e experimento – elas

⁵⁸ Disponível em: Google Acadêmico.

⁵⁹ Disponível em: Portal.periodicos. CAPES - Portal.periodicos. CAPES.

começaram a realizar os mesmos movimentos de pesquisa, de busca por referenciais e, a partir disso, começaram a também trazer para o grupo suas sugestões. Nesse sentido, concordamos com Freire (2017, p. 33) que a “curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”.

De início, esse movimento de busca por referenciais, de curadoria, ocorreu timidamente e com certa insegurança por parte das professoras. O que conseguimos perceber com isso foi que elas se sentiam “inferiores” no quesito intelectual por acreditarem que nós estávamos num nível intelectual mais elevado. Nossa atitude diante dessa situação foi a de assumir nossa identidade profissional docente e esclarecer que estávamos dentro do mesmo movimento de formação, a buscar os mesmos objetivos: estudar para potencializar nossos saberes e fazeres docentes. Isso foi crucial para a nossa própria mudança de postura frente ao comando dos estudos, reconfigurando o tom professoral do nosso discurso – sujeito que ensina –, para um tom de quem também busca (precisa) aprender.

Consoante Freire (2017, p. 65), “O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores, exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância”. Nesse sentido, o nosso movimento, enquanto formadora, com as professoras alcançou um processo de desconstrução, à medida em que compreendemos o lugar delas e nos permitimos uma reconfiguração em nosso agir.

É interessante notar que, nesse processo de formação, não podemos pensar que vamos sair sem sermos afetadas/os pelo outro. Ao contrário, sempre deixamos algo de nós e levamos conosco as marcas do outro. Não podemos nos eximir de experimentar e de sermos atingidos por esses atravessamentos no nosso ser, no nosso existir. Assim, somos afetadas/os em nossos letramentos, nossas autorias, nossas visões de mundo.

No momento de construção do minicurso, retomamos o objetivo do módulo a ser ministrado, qual seja, “refletir sobre a leitura, buscando compreender o que é e como pode se dar o seu processo no ensino-aprendizagem”. Esse movimento também foi pensado e construído de forma colaborativa e a partir das reflexões das docentes diante de suas constatações de que muitas vezes trabalham determinados temas em sala de aula, sem o domínio necessário.

É importante salientar que a própria configuração dos objetivos do minicurso foi um processo de letramento inerente a esse fazer, pois as docentes não tinham amadurecido em si a importância dessa etapa para a concretude de um curso. Para isso, foi importante chamar a atenção para questão dos verbos, para a relevância social da formação que se pretendia alcançar, que tem uma estreita relação com o tema que se pretende debater. Para melhor organizar a elaboração do minicurso, estabelecemos como base a produção de um plano de ação, no qual previmos as etapas a serem desenvolvidas para que o curso acontecesse de fato.

A elaboração desse plano ocorreu junto com as coordenadoras, de forma que pudemos contribuir também para esse letramento de gestão do conhecimento. Nesse processo, aprenderam sobre a importância do planejamento e sobre a relevância disso na efetividade de um curso. Com isso, puderam relacionar à importância do planejamento de aula para que essa aconteça a contento. Esse letramento foi tão importante que incidiu na elaboração de um artigo científico⁶⁰ com duas das professoras em papel de formadora, a repercutir na autoria de cunho acadêmico-científico.

Observamos que o letramento profissional vai ocorrendo nos processos, em práticas situadas de produção dos discursos, que de uma forma ou de outra configuram-se em gêneros. Nesse caso, gêneros do discurso inerentes à formação docente, a revelar, também, a constituição da autoria profissional.

O desenho do plano de ação constituía-se pela indicação das ações a serem desenvolvidas no curso. Em sua materialidade constitutiva, o plano compreendia: a) nome do minicurso; b) objetivo geral; c) objetivos específicos; d) descrição dos módulos formativos, a conter: data, hora, meio, ações a serem realizadas e os textos para estudo, e) cronograma e divisão de tarefas. A elaboração desse plano deu consistência material ao nosso estudo para a configuração do minicurso e era feito após os estudos teóricos.

Esse plano de ação foi tecido a partir das inquietações e dúvidas enfrentadas pelas docentes em seus contextos reais de atuação – a maioria das vezes de forma solitária. Isso foi possível porque a dinâmica do Projeto *Práticas Socioculturais* prevê suas formações a partir da realidade da sala de aula, vivenciada pelas

⁶⁰ Título (provisório): O planejamento das atividades de linguagem e a constituição docente nos anos iniciais. Em processo de finalização. Produzido em parceria com as professoras colaboradoras Jamile e Lavínia.

docentes. Desse modo, as docentes questionavam a própria atuação e conhecimentos em nossos momentos de estudo: “o que entendemos por leitura? O que é a leitura? Como desenvolvemos a leitura com os alunos? A forma como desenvolvemos a leitura é eficaz? Por quê? Que teóricos tratam sobre a leitura? O que dizem?” (Diário de Campo, BARRETO, 2021).

Esse foi um momento revelador, porque constatamos que elas não detinham um amadurecimento crítico-reflexivo e que na escola, muitas vezes, não há espaço para esse tipo de movimento. Esse fato nos preocupa, pois conforme Freire (2017, p. 39) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Volóchinov (2019 [1926]) esclarece que os enunciados não são determinados pelo individualismo ou vivências psicológicas, mas determinado por todas as condições situacionais e do auditório, a determinar os sentidos, os temas, o tom, a seleção lexical e a sintaxe do discurso. Logo, o letramento na abordagem que nos propusemos não poderia ignorar os próprios anseios das professoras, em contexto de formação, e do público mais amplo a que se destinava o curso. Essa expectativa de formação é que definiu o tom da nossa fala, o posicionamento das professoras e a seleção do conteúdo a ser implementado.

No ato de ministração do minicurso, cada professora assumiu sua posição responsiva, ética e responsável, de forma a expandir a consciência socioideológica. Isso foi substancial para a expansão do letramento e da autoria profissional porque puderam vivenciar de fato uma prática formativa não apenas como sujeitas passivas, porque foram investidas num outro papel que demandava um outro tipo de atitude em relação ao conhecimento.

Um movimento interessante a destacar, foi a atitude das professoras colaboradoras quanto à aquisição dos livros que subsidiaram nossos estudos. Diante dessa atitude, percebemos que as docentes puderam experimentar e constatar, de fato, a relevância de termos o nosso saber-fazer alicerçados nas contribuições teóricas disponíveis para isso. Em nossas conversas de bastidores, elas evidenciaram, não raramente, que não tinham o hábito de investimento em livros teóricos e metodológicos direcionados à própria formação profissional e, quando adquiriam alguns, não havia tempo com qualidade disponível para lê-los.

Essa revelação levou-nos a refletir sobre os vários fatores que podem afastar a/o docente de um movimento mais ativo de estudo formativo, a gerar, portanto,

Para efeito da condução desse estudo, esquematizamos o evento de modo que cada coordenadora tivesse o seu momento de atuação como formadora. Dessa forma, todas foram corresponsáveis pelo desenvolvimento da ação, a qual desencadeou nos seguintes blocos:

- a) Bloco 1 - socialização de uma prática pedagógica de leitura desenvolvida pela professora Sofia junto aos seus alunos. Nesse bloco, conduzido pela própria professora, o objetivo foi o de socializar e compartilhar uma ação pedagógica voltada para a formação leitora discente.
- b) Bloco 2 - discussão teórica a respeito da leitura sob a perspectiva da Psicolinguística, da Linguística Aplicada e da Educação, cuja intenção foi refletir sobre a prática leitora pelos vieses de cada campo científico, a visualizá-la no contexto educativo. Esse bloco foi conduzido pela professora Jamile e por nós, pesquisadora;
- c) Bloco 3 - a formação leitora sob a perspectiva da BNCC (BRASIL, 2018), conduzido pela formadora integrante do GALPDA, cujo intuito foi conhecer os apontamentos do documento oficial para o ensino e aprendizagem da leitura.

Consideramos como importante para os objetivos desta pesquisa conhecer mais a fundo a constituição do letramento e autoria profissionais docentes das professoras coordenadoras. Em razão de a professora Sofia ter ficado efetivamente até o fim de nossa investigação, analisamos apenas o Bloco 1.

Como explicitamos, o Bloco 1 constituía-se do compartilhamento de uma experiência docente com a leitura, vivenciada pela professora Sofia junto com seus alunos do 4º e 5º anos do EF, numa escola pública municipal, na cidade de Soure/Marajó/PA. Na imagem 9, podemos compreender melhor o trabalho pedagógico que fora desenvolvido e socializado pela docente no minicurso, por meio do *software* de apresentação *PowerPoint*⁶³.

⁶³ Disponível na íntegra no Apêndice A.

Imagem 9 – Socialização do trabalho pedagógico

Experiências leitoras com alunos de 4º e 5º anos, do ensino fundamental das séries iniciais

 (SEMED/SOURE)

DESCRIÇÃO DO PROJETO: O projeto, em síntese, consiste em desenvolver ações que incentivem as práticas leitoras, entre os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, em etapas que serão desenvolvidas em escala crescente. Os alunos e alunas serão provocados a participar de forma efetiva de atividades que de alguma forma culminem em uma prática de leitura, seja simples, complexa, individual ou coletiva, sendo que o maior objetivo é a fruição leitora, posteriormente as reflexões e análises das obras manuseadas. A princípio o projeto foi estruturado em 10 momentos dinamizados conforme o desenvolvimento da turma e podem ser ajustados e readaptados conforme às necessidades de melhoramento do projeto.

Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2021).

Nessa oportunidade, a professora Sofia atuou no papel social de coordenadora de estudo, a conduzir uma discussão de caráter teórico-prático frente a um público com 27 professores dos anos iniciais, em um contexto acadêmico de formação continuada. Acreditamos que essa ação foi uma oportunidade para o desenvolvimento e fortalecimento do seu letramento profissional e acadêmico.

A apresentação da descrição do projeto demonstra que a professora Sofia já tem uma autoria profissional demarcada em seu fazer, o que podemos confirmar pela produção de um projeto pedagógico de intervenção que contempla a necessidade de aprendizagem discente em relação à leitura. A docente demonstra que compreende a leitura como resultado de um processo, por isso, indo do mais simples ao mais complexo e que pode acontecer no seu processo individual e coletivo. Ainda que não domine completamente as terminologias teóricas, a docente demonstra consciência pragmática do seu fazer e age em resposta às necessidades de sua sala de aula. Constatamos que a docente se investe no ato responsável. Para Bakhtin (2020 [1920-1924]), o que caracteriza o ato responsável

não é a obrigação de fazer, não é o conteúdo do ato, mas a decisão de assumir a própria responsabilidade.

De acordo com a professora Sofia, essa foi a primeira vez que participou de um estudo formativo na academia em que pôde atuar como ministrante, conforme observado no excerto 7.

Excerto 7

fiquei muito nervosa de ministrar o minicurso porque são muitos participantes, todos com muita experiência. Fiz muitos trabalhos quando estudei na graduação, somente isso. Como ministrante de um minicurso na universidade foi a primeira vez. É muita responsabilidade, por isso estava muito nervosa em deixar a equipe na mão ou de falar alguma informação errada (Professora Sofia).

Diário de campo (BARRETO, 2021).

O discurso da professora em relação ao tempo e ao lugar ocupado por ela no contexto do minicurso, revela uma relação de alteridade da professora em relação aos demais participantes do minicurso. A sua responsabilidade sai do plano individual e da sua singularidade reconhece a sua não-indiferença. Ela não se permite falhar no seu fazer e isso lhe constitui em seu existir (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]). Ao agir assim, compreendemos um movimento de autoria porque ela assume a responsabilidade do seu ato.

O lugar e o momento em que a professora assume a sua singularidade, no minicurso, incorporam-lhe um momento único no existir valorado positivamente (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]). Ao reconhecer isso, a docente se sente importante, valorizada, e, em nossa compreensão, isso acrescenta consistência ao seu letramento e à sua atuação participante.

Para a professora, falar no espaço da universidade é um valor concreto muito representativo porque valida um saber que ela julgava inferior. O lugar “universidade” atua como um centro valorativo social de grande relevância. Concernente a isso, entendemos que o espaço universidade precisa dar mais abertura a essas práticas, a essas vivências, a esses sujeitos porque isso também significa descolonizar o poder, o saber e o ser.

Observamos, nesse caso, o movimento docente deslocando-se, gradativamente, de um lugar passivo para um lugar mais ativo, mais potente de formação. Isso porque, o fato de a professora estar na condução do minicurso, certamente, a impulsionou para um movimento de estudo mais produtivo e significativo, o que deu corporeidade ao seu letramento e autoria.

Vemos também uma significativa contribuição para a formação dos participantes porque a discussão promovida, valorizou o lugar de constituição de todas/os, enquanto professoras/es da Educação Básica, dos anos iniciais. Esse é um lugar que historicamente é inferiorizado nos discursos hierárquicos da escola. Ao colocar uma professora da Educação Básica, dos anos iniciais, como autora do seu dizer, no espaço universidade, ocorre uma ruptura com esse pensamento de poder e de hegemonia do saber. Nesse caso, vemos que há um importante movimento de descentramento do poder e do saber.

Como base no que fora exposto, sintetizamos nossa descrição analítica da amostra selecionada, com o Quadro 17. Nesse, evidenciamos nossas ações metodológicas para empreender o movimento de formação continuada, com professoras/es dos anos iniciais, tendo em vista a expansão do letramento e autoria profissionais docentes, no interior de uma abordagem decolonial de educação docente.

Quadro 17: ações metodológicas para expansão do letramento e autoria profissionais docentes

| Ações | Descrição |
|---|---|
| Promoção da autoformação | Prevê atitude responsiva ativa de estudo prévio por parte dos participantes da formação |
| Promoção do engajamento do participante no letramento | Prevê a assunção do lugar de sujeito de discurso |
| Promoção da participação de professoras na coordenação do estudo | Assume as envolvidas como sujeitas de saber, que detêm conhecimentos e que podem contribuir com a formação entre os pares. |
| Promoção de estudo coletivo e colaborativo | Prevê movimentos de integração e de colaboração formativas, além de corresponsabilidade no processo de letramento. |
| Promoção de formação não vertical | Prevê o entrelaçamento dos saberes e lugares de cada participante, a possibilitar às sujeitas de transitarem por outros lugares a partir do seus. |
| Promoção da formação a partir da realidade da sala de aula, vivenciada pelas/os participantes | Prevê a consideração dos anseios, das necessidades, das realidades do público a que se destina o curso. |

Fonte: Elaborado pela autora

Com isso, finalizamos esta subseção na qual empreendemos uma descrição analítica acerca da implementação de minicurso. Buscamos compreender os movimentos constituintes do saber-fazer das/os professoras/es participantes da formação, tanto as/os que atuaram como cursistas quanto as que assumiram o papel de coordenadoras da formação. Na subseção seguinte, discorreremos acerca

das aulas implementadas pelas professoras colaboradoras em seus contextos de atuação docente.

8.3 O LETRAMENTO E A AUTORIA PROFISSIONAIS DOCENTES: REVELAÇÕES DO SABER-FAZER DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS

Tratamos, nesta subseção, especificamente, sobre as aulas implementadas pelas professoras participantes de nossa Pesquisa em seus contextos de atuação docente. Nesta fase, realizamos a observação de três professoras, atuantes nos anos iniciais. São elas: a professora Lavínia, graduada em Letras – Língua Portuguesa, a qual atua no 3º ano, em uma escola pública municipal no município de Ananindeua; a professora Sofia, graduada em Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia, a qual atua no 4º ano, em uma escola pública municipal na cidade de Soure; e a professora Luciene, graduada em Letras – Língua Portuguesa, a qual atua no 5º ano, em uma escola pública municipal também em Soure.

É importante reiterar que realizamos a observação participante no contexto de atuação docente das referidas professoras porque, primeiramente, concordaram em nos receber em suas salas de aula. Além disso, foram as que puderam estar envolvidas de modo assíduo em nossa Pesquisa desde o início da investigação, participando dos encontros autoformativos e dos minicursos, coordenando os estudos ou não.

Como recorte amostral, trazemos para o cerne desta análise três eventos-aula. O primeiro é o da professora Lavínia, realizado com seus alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no dia 9 de fevereiro de 2022; o segundo é o da professora Sofia, realizado com seus alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, no dia 21 de março de 2022; o terceiro evento-aula é o da professora Luciene, implementado no dia 15 de março de 2022, com sua turma de alunos do 5º ano.

A seguir, relatamos as aulas seguidas de registros fotográficos, excertos de plano de aula ou da própria voz das professoras ecoadas em situações de diálogos denominadas por nós de “conversas de bastidores da aula”⁶⁴, anotados em Diário de Campo (BARRETO, 2022).

⁶⁴ “A conversa de bastidores” configura-se no diálogo constante ocorrido entre nós, pesquisadora e as professoras, geralmente, depois do encerramento das aulas, ou na própria sala de aula, entre uma ação pedagógica e outra. O diálogo era espontâneo e não se tratava de entrevista oral. Sempre

Após cada descrição ou registro, realizamos a análise e a discussão de forma interpretativa-qualitativa. Em seguida, apontamos para os resultados constatados acerca dos elementos percebidos no saber e fazer docentes, constitutivos do processo de letramento profissional e de autoria profissional; buscamos constatar e destacar, também, indícios de decolonialidade presentes nas ações de ensino e aprendizagem das professoras Lavínia, Sofia e Luciene.

8.3.1 O saber-fazer na prática da professora Lavínia

A aula analisada, como mostra representativa, efetuou-se no dia 9 de fevereiro de 2022, no turno da tarde, no horário das 13h30 às 17h30. A escola, na qual a docente atua profissionalmente, é pública municipal e fica localizada em bairro central no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém. Funciona em dois turnos (matutino e vespertino) e atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos iniciais. A turma era de 3º ano, composta por 22 alunos.

A prática de linguagem trabalhada na aula implementada pela professora Lavínia, no dia 9 de fevereiro de 2022, foi a leitura. Para isso, a docente utilizou o texto *O açaí e o buruti* (Anexo A), fábula escrita por Adriana Barbosa Silva (2021). De acordo com a professora Lavínia, a seleção do texto em questão se deu porque percebeu a importância de promover aos alunos uma leitura que pudesse tratar de aspectos mais regionais, de abordagem cultural mais local, mais próxima da realidade de seus estudantes.

Nesse movimento, observamos um agir que se aproxima da ideia de *assunção de nós mesmos* defendida por Freire (2017). O ato de assumir-se, segundo o autor, somente se realiza quando os sujeitos são possibilitados a vivências e experiências que lhes favoreçam o conhecimento e o reconhecimento de suas próprias histórias, de suas próprias culturas. É preciso haver direcionamentos nas práticas educativas de modo a possibilitar a aprendizagem da *assunção do nós* (FREIRE, 2017), porque isso pode resultar na construção e

fazíamos isso no decorrer de todas as aulas observadas, visto que a natureza do trabalho foi participante, e por isso, mantínhamos uma relação de colaboração mútua. Nessas ocasiões, quando as professoras relatavam ou revelavam algo importante para a pesquisa, solicitávamos permissão para o devido registro em Diário de Campo.

consolidação da identidade cultural dos estudantes. Ao manifestar tal gesto, a professora Lavínia demonstrou traços de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979]), porque considerou, ao produzir a aula, o contexto sociocultural do seu alunado. A docente não se prendeu unicamente ao ensino de conteúdos coadunado à transferência e/ou reprodução do saber (FREIRE, 2017; GERALDI, 2015).

Vale destacar que esse movimento da docente é oriundo das ações formativas ocorridas no bojo do Projeto *Práticas Socioculturais* em que fortemente são tratadas as práticas socioculturais em convergência com as práticas educativas. No Projeto, é defendida a perspectiva de se trabalhar pedagogicamente a partir de aspectos também da cultura local, em busca de favorecer o (re)conhecimento e a valorização das culturas e das identidades dos sujeitos.

Nessa lógica, notamos que a docente buscou agregar à sua prática, os conhecimentos adquiridos por meio das formações das quais participou e materializou esse saber nas ações pedagógicas em sua sala de aula. Percebemos dessa forma, que a formação continuada promoveu no agir da professora Lavínia determinadas (re)configurações, as quais permitiram movimentos mais conscientes e distintos dos movimentos de alfabetização que, geralmente, costumam ocorrer no ensino e aprendizagem dos anos iniciais: aqueles centrados na codificação e decodificação, de modo descontextualizado.

Esse movimento da professora Lavínia apresenta traços de uma perspectiva decolonial que se pretende engajada dentro do contexto institucional da educação, em relação ao saber, ao ser e ao poder. No que tange ao saber, percebemos, primeiramente, a importância e a relevância do saber oriundo da cultura popular, do dia a dia, dos povos ribeirinhos, das periferias, entre outros, que de maneira geral, é negligenciado, dentro de um contexto institucionalizado. Ao tomar consciência de se levar para a sala de aula o saber construído a partir de uma perspectiva regional, a professora assume um traço decolonial do ser, **do ser professora** nesse lugar cultural onde ela está. Esse ser professora foi constituído dentro de um processo de letramento profissional a partir de formação continuada no bojo do Projeto *Práticas Socioculturais*.

Ao levar o açaí e o buruti⁶⁵, a professora dá outra tonalidade relacionada a esses alimentos assim entendidos pelo alunado, no âmbito do cotidiano da sua cultura. Isso quer dizer que açaí e buruti para eles, normalmente, é comida. No contexto da sala de aula, a partir de um texto, os discentes passaram a ter contato com esses mesmos elementos de outra perspectiva: a do valor ideológico instituído pelo saber formal. Com isso, a docente levou-os a ampliar as suas consciências socioideológicas, pois possibilitou-os um distanciamento do cotidiano para que refletissem sobre o valor do açaí e do buruti, não apenas como alimento, mas como signos ideológicos, com valor que transcendem o seu meio cultural. Nesse movimento, os alunos tornaram-se coautores da aula porque tiveram muito a dizer sobre isso e o que disseram foi considerado importante e relevante, por isso é decolonial.

Do lugar social que assume, a professora entende e age em resposta ética às necessidades da sociedade e do público com quem interage, tendo em vista o que se espera dela enquanto professora e dos alunos enquanto sociedade. Ao trazer um texto que dá visibilidade ao cotidiano do aluno, no qual ele se reconhece, percebemos uma ruptura para com o saber hegemônico, aquele que vem, geralmente, no LD; ao mesmo tempo, a professora legitima o poder da linguagem, de outra perspectiva, que é a da diversidade e da pluralidade com que o sujeito paraense se veste e isso é, então: bem decolonial, o que pode ser melhor observado na continuidade do relato/análise da aula.

A aula foi iniciada com as boas-vindas à turma. De forma afetiva e atenciosa, professora Lavínia conduziu um breve diálogo de apresentação pessoal dos alunos, bem como de suas perspectivas de aprendizagem na retomada das aulas presenciais. Os alunos, ainda tímidos, falaram pouco e em tom baixo, mas expressaram, sobretudo, o sentimento de saudade que estavam sentindo de “estudar na escola” como eles próprios comunicaram.

⁶⁵ “O Buruti é uma espécie de palmeira de origem amazônica, também conhecida pelos nomes de buriti-do-brejo, carandá-guaçu, carandaí-guaçu, coqueiro-buriti, itá, palmeira-dos-brejos, buritizeiro, meriti, miriti, muriti, muritim, muruti. É predominantemente encontrada na região Norte, mas também aparece com frequência nos estados de Maranhão, Piauí, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais e Mato Grosso.” Disponível em: [Buriti - Portal Embrapa](#).

Professora Lavínia nos explicou que esse momento ganhou espaço em seu planejamento por ter refletido sobre o longo período em que as crianças passaram distantes das atividades educativas presenciais, dado o contexto da pandemia do COVID-19. A professora se mostrou preocupada com as possíveis lacunas na aprendizagem de seus alunos devido à complexidade do processo de alfabetização.

Excerto 7

Este ano vou ter muito trabalho porque as crianças que deveriam estar em nível avançado de alfabetização para o 3º ano, não estão. Vou ter que identificar o nível de alfabetização de cada aluno e depois traçar um plano de trabalho que atenda a todos. Isso vai ser difícil (professora Lavínia).

Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Observamos, no Excerto 7, características de uma responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979]) à medida em que ocorre a percepção do quadro contextual da aprendizagem pela professora. Somente a partir dessa percepção ativa é que esse quadro ganha relevância no contexto de ensino e aprendizagem de forma a implicar no fazer docente. Trata-se, ao nosso entendimento, de um movimento o qual denominamos de **atitude responsiva ativa participante** da docente no dado contexto histórico pós pandemia.

Bakhtin (2020 [1920-1924]) explica que a existência da atividade estética só se torna de fato relevante mediante a integração do produto estético a partir de uma percepção ativa de um eu que age. Nesse contexto, Sobral (2017) explica que o ato ético bakhtiniano é compreendido como uma ação material com intencionalidade, efetuado por um sujeito circunstanciado, de modo que lhe ativa a sua responsividade e responsabilidade porque é atuante.

A professora demonstrou com esse ato, portanto, que considera o aluno “crianças que deveriam estar em nível avançado de alfabetização para o 3º ano, não estão” e o próprio contexto social como determinantes de sua ação. Ao fazer isso, ela evidenciou nos trechos “vou ter muito trabalho”, “Vou ter que identificar o nível de alfabetização”, “traçar um plano de trabalho”, um ato consciente sobre o seu fazer porque considerou o outro-aluno (BAKHTIN, 2011 [1979]) ao responder a ele. A esse movimento, denominamos de **consciência do agir docente**.

Nesse sentido,

O ato “responsável” e participativo resulta de um pensamento não indiferente, aquele que não separa os vários momentos constituintes dos fenômenos, que admite não a exclusão “ou/ou” da dialética clássica, mas a inclusão “tanto/como”, com seus ecos heraclitianos e taoístas (SOBRAL, 2017, p. 21, *grifos do autor*).

Assim, notamos que a necessidade de buscar, de planejar a aula, ao considerar as dificuldades do aluno, relativas a não estar alfabetizado ainda, são tomadas pela docente como ato inerente a dar aula, como algo que compõe o seu **ser professora**. Ela não vê isso como uma obrigação institucional; ela não foi coagida ao ato de planejamento como uma imposição, mas como algo inerente a sua própria constituição como professora, de forma a incluir tanto o educando com defasagem quanto o educando que já tem uma aprendizagem em desenvolvimento.

Portanto, esse ato ético da professora Lavínia já refrata uma inclinação de desenvolvimento do letramento profissional e, em consequência, da própria autoria profissional porque não se respalda nas imposições institucionais e essa atitude vai se constituindo na sua identidade subjetiva (SOBRAL, 2017). Para se constituir o letramento e a autoria profissionais, portanto, é preciso responsabilizar-se pelo seu agir balizado pelo outro, o que nos impele a enxergar a aula como ato político responsável (GERALDI, 2015) e uma forte consideração do outro (BAKHTIN, 2011[1979]).

Após as boas-vindas, a docente lançou as seguintes indagações acerca da prática de leitura dos estudantes.

Excerto 8

Vocês gostam de ler ou ouvir histórias?
Que tipo de histórias vocês mais gostam de ler ou ouvir?
E fábulas, vocês gostam de ler ou ouvir?
Vocês sabem o que é fábula?

Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Percebemos, nesse excerto, que a estratégia pedagógica utilizada pela professora estava condizente com as estratégias de leitura fortemente trabalhadas e estudadas nos encontros autoformativos e minicursos do Projeto *Práticas Socioculturais*. Notamos, desse modo, certa preocupação da docente em fazer uma relação entre a teoria e o seu fazer pedagógico. Seu movimento foi em duas direções opostas, buscando relação ao domínio do conhecimento cultural (campos teóricos) quanto à irrepetibilidade da vida (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]), concretizada no ato de dar aula.

Esse gesto não está arraigado apenas a um movimento estanque, mas reflete direcionamentos diferentes no seu sentido e na sua existência, de forma a contemplar a responsabilidade bidirecional em relação ao conteúdo e ao existir (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]). Logo, identificamos movimentos de assunção da teoria e prática (FREIRE, 2017) no agir docente da professora. Nesse sentido, seu letramento docente constitui-se, também, a partir da **consciência** sobre a importância da prática e teoria se conectarem. Uma não existe sem a outra e isso pareceu estar claro para a docente, posto que ela efetivou sua prática de modo sustentado em uma teoria.

A docente, portanto, assumiu uma atitude responsiva ativa, ao agregar ao seu fazer docente saberes advindos, também, da teoria estudada na formação. Isso porque a forma de agir da professora Lavínia perante a implementação de sua aula revelou em certa medida atos de pesquisa, de estudo, de reflexão, de avaliação, o que fortemente denota, ao nosso ver, indícios de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) e consciência do inacabamento (FREIRE, 2017).

Entendemos que não se tratou de simples aplicação da teoria, mas de atravessamentos da episteme para a prática e vice-versa, promovendo até mesmo a “produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2014, p. 234). Nas palavras de Freire (2017, p. 40, *acréscimo nosso*), o discurso teórico “necessário à reflexão crítica [docente], tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Consideramos que o agir consciente é uma característica de um agir decolonial à medida em que esse agir refrata uma consciência que desmistifica o lugar de conhecimentos tidos como únicas “verdades”. Ao ter consciência de que precisa ter novos conhecimentos, precisa buscar em outras fontes e acompanhar os avanços tecnológicos e científicos, a docente tende a decolonizar o olhar, pois os saberes adquiridos levam, conseqüentemente, a uma mudança de postura e atitude no contexto da sala de aula.

Assim, a professora passa a não se limitar com o que está posto e com o que lhe é imposto. Assume, a partir de um processo de reflexão crítica, o seu lugar único de onde pode agir de forma ética. Entendemos que essa ética aponta para ações docentes decoloniais porque reconhece o que é mais apropriado à sua prática, a levar em consideração sempre o outro, o aluno. Nessa lógica, o processo de produção da aula se faz consciente de que o outro é coautor, posto que a

docente considera esse outro como seu par dialogal e considera a cultura como parte dessa interação.

Após o diálogo a partir das indagações lançadas, a professora Lavínia anunciou para a turma a leitura de uma fábula. A ação foi iniciada pela apresentação do livro e de seus autores. Ao mostrar o livro para os alunos, a docente pediu para que eles descrevessem seus elementos explícitos (Excerto 9). Os discentes interagiram, conversaram sobre suas ideias, impressões e levantaram hipóteses sobre as possibilidades de assunto a ser tratado na obra (Excerto 10) (Fotografia 1).

Excerto 9:

Professora: descrevam os elementos ou imagens presentes na capa do livro?
A partir dos elementos e imagens observados, digam qual o assunto tratado nessa fábula.

Excerto 10:

Aluno A: parece uma floresta, nela tem muitas árvores. A fábula vai falar das florestas e das árvores, professora.

Aluno B: é um lugar com muitas árvores com frutas que falam. Eu acho que nessa história vão contar sobre as frutas da floresta.

Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Fotografia 1: Apresentação do livro



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

A fotografia 1 revela o momento em que acontece o diálogo entre a docente e os estudantes. Nessa ocasião, os discentes apontaram suas impressões, levantaram hipóteses antes mesmo de lerem a fábula, a favorecer a ativação dos seus conhecimentos prévios e a aguçar a curiosidade e a vontade de ler/ouvir/saber sobre o que de fato tratava a história.

As atitudes tomadas pela professora, ao conduzir a aprendizagem dessa maneira, revelam mais uma vez uma atitude responsiva aos preceitos teóricos estudados nos minicursos e encontros autoformativos do Projeto *Práticas Socioculturais*. A forma como a docente medeia a aprendizagem reflete a responsabilidade do ato – mediação leitora - no qual ela está envolvida. É possível perceber a validade teórica, a factualidade histórica e a figuração do tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]) apontados para a **decisão consciente** de ensinar dessa forma. Desse modo, fica evidente a assunção da relação teoria e prática (FREIRE, 2017) e, de certa maneira, a consciência do inacabamento (FREIRE, 2017) no agir da professora, já que sem esse manifesto ela não tomaria a decisão por uma prática balizada pela pesquisa.

A leitura prosseguiu e metodologicamente, a professora optou pela leitura mediada (SOARES, 2020), a qual prevê a condução do ato de ler pela própria docente, sem, contudo, deixar de haver a interação e o envolvimento dos alunos no processo.

A mediação de leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura (SOARES, 2020, p. 231).

Notamos que essa escolha foi realizada de modo consciente a levar em consideração que nem todos os alunos se encontravam em nível alfabético. Tal agir docente, demonstrou total cuidado da professora para com seu público discente. Foi perceptível o alinhamento de seu planejamento pedagógico com o perfil alfabético da sua turma, atitude essa que aponta para responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]), desvelada na consideração do outro (BAKHTIN, 2011[1979]) – os seus alunos.

Percebemos que a professora testou na prática aquilo que aprendeu na teoria. Desse modo, deu materialidade ao conhecimento recém adquirido nas

formações. Ao implementar a atividade de leitura e perceber a reação da turma de forma produtiva e positiva, ela buscou reforçar o conhecimento recém adquirido. Isso nos leva a compreender que a percepção do professorado, de um modo geral, de que os novos conhecimentos podem agregar novos valores, novos significados a sua prática, é determinante para que se envolva em novas práticas de formação. Isso favorece ir aos poucos substituindo, adaptando, experimentando práticas pouco produtivas por outras de resultados mais satisfatórios.

O termômetro dessa relação, teoria e prática, é a própria reação-resposta de seus alunos. Esse fazer não precisa esperar por uma avaliação formal para verificar se o conhecimento discente está sendo adquirido. A interação, o entusiasmo, o tom apreciativo apontam para o aprendizado dos estudantes e isso incentiva a professora a continuar adotando práticas equivalentes já que percebe que o que faz está dando certo.

Inferimos que o fato de estarmos acompanhando a professora Lavínia em sua aula, de certa forma, contribuiu para o seu fazer pedagógico, pois mantivemos trocas de ideias, conversas e orientações, as quais foram solicitadas pela própria docente. Isso nos leva a afirmar que é importante o acompanhamento do professor formador junto ao professor formando para dar o suporte, a motivação, o estímulo, no sentido de parceria mesmo. Além disso, é importante que o professor tenha uma recompensa e essa pode ser materializada por meio do reconhecimento tanto no âmbito escolar, familiar, governamental e da sociedade em geral.

Na perspectiva dialógica da linguagem, todo discurso é produzido levando em conta o seu auditório. A contrapalavra desse auditório docente é importante para o fazer do professor porque atua como uma engrenagem que alimenta o processo de tecer o ensino e aprendizagem. Em outras palavras, atua diretamente na autoestima do profissional e essa é uma força emotivo-volitiva de transformação social (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]).

Vimos que, ao passo em que a leitura se realizava, a interação foi potencializada por meio da exploração das imagens do texto e das indagações propositivas feitas pela docente com a intenção de nortear a compreensão leitora dos estudantes (Excerto 11). Interessante destacar que, dessa forma, a professora conseguiu aguçar a curiosidade dos alunos, a qual se manifestava através de comentários, explicações, perguntas feitas sobre os frutos (Excerto 12), personagens principais da fábula – açai e buruti (Fotografia 2).

Excerto 11: indagações propositivas feitas pela professora Lavínia
Sobre quais frutos o texto está tratando?
Por que falar sobre esses frutos?
Qual a importância desses frutos?
Onde fica a cidade de Manaus?
O que tem a ver os frutos com a cidade de Manaus?
As frutas falam? Isso é possível?

Excerto 12:

Aluno A: No texto tá falando do açaí e do buriti. Não sabia que buriti é fruta.

Aluno B⁶⁶: Buriti é fruta sim. No Maranhão a gente come muito buriti e a minha vó faz vinho.

Aluno C: o açaí é muito importante porque a gente come e também pode vender para comprar outras coisas. Meu pai bate açaí pra vender.

Aluno D: Manaus fica no Brasil, professora?

Aluno E: as frutas só falam nas histórias. Já pensou se elas falassem de verdade?

Aluno F: eu já vi buriti no Parque do Utinga⁶⁷. Lá tem umas árvores gigantes desse fruto.

Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Fotografia 2: Leitura mediada



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

⁶⁶ O aluno B é natural do Estado do Maranhão (não ficou explícito de qual cidade) e estava morando há pouco tempo na cidade de Ananindeua/PA.

⁶⁷ Localizado em Belém/PA, o Parque Estadual do Utinga (PEUt) “é uma Unidade de Conservação Estadual criada com o objetivo de preservar ecossistemas naturais de grande relevância ecológica, estimular a realização de pesquisas científicas, incentivar o desenvolvimento de atividades de educação ambiental”. Disponível em: Parque Estadual do Utinga (parquedoutinga.com.br). Acesso em fev. de 2023.

A fotografia 2 revela o momento da interação entre a docente e os estudantes em torno do que estava sendo lido a partir da fábula “O açaí e o Buriti”. Os alunos assumem uma postura ativa quando a eles é dada a possibilidade de interagir na aula, de agregar à aula os seus saberes, as suas dúvidas, as suas incertezas. Além disso, o fato de estarem a tratar de algo peculiar da própria cultura, da própria história fez com que a fagulha do interesse ficasse mais acesa.

Para que uma consciência viva se torne uma consciência cultural, é preciso adaptar-se, afirmá-la para si mesmo porque a criação cultural é conhecimento. O aluno precisa se adaptar, afirmar os conhecimentos culturais, e reconhecer em seus atos responsivos o valor do conhecimento cultural impregnado. A professora enquanto elabora a aula considerando a fábula sobre os elementos da cultura local – que tem valor para o aluno – reconhece também o valor desse produto e ao explicitá-lo na aula reconstitui o porquê, o para quê e que sentidos assumem o seu conteúdo.

Desse modo, a docente desenvolve a sua consciência cultural encarnada na singularidade da sua consciência viva (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]). Esse movimento revela-nos fortes indícios, na constituição do letramento e da autoria profissionais docentes, os quais nomeamos como **refração da identidade cultural na aula**, bem como **intersecção de saberes – culturais e científicos**. Além disso, notamos traço de decolonialidade do **ser professora**. Esse traço decolonial da professora consiste em assumir-se responsavelmente ética (BAKHTIN, 2011[1979]), na medida em que ela rompeu com a tradição conteudista escolar cujo ensino se concretiza de modo técnico, mecânico, centrado no código linguístico unicamente, quase sempre desprovido de uma contextualização.

Esse agir também exprime um ato político responsável (GERALDI, 2015) porque tomou a aula como espaço para estranhamentos, refutamentos, enfrentamentos desvelados na (re)configuração do seu agir docente por meio do agir criativo, inovador no sentido de não repetir um modelo autônomo de letramento em seu contexto de atuação (STREET, 2014). Dessa forma, percebemos que não houve passividade diante do seu fazer, da sua responsabilidade porque não houve desconsideração nem do próprio eu-professora nem do outro-aluno.

Na leitura mediada pela professora, foi possível perceber o uso das estratégias de leitura – antes, durante, depois – (SOLÉ, 1998), o que de fato

corroborou, ao nosso ver, para que a aula ocorresse mais dinâmica e interativa, favorecendo a atitude responsiva ativa manifestada pela classe. Com pausas realizadas em todo percurso da leitura, a professora indagava e explicava o significado de algumas palavras a fim de facilitar a compreensão discente (Excerto 13).

Excerto 13:

Professora: No texto, fala-se em arranha-céus. O que significa essa palavra? Chamamos de arranha-céu para prédios muito altos.

Vocês sabem o que é uma carta-decreto? Carta-decreto é um documento que aponta normativas ou regras que precisam ser obedecidas por uma determinada comunidade. No caso dessa fábula, a carta-decreto demandou normas para as barracas da famosa feira ambulante de Manaus.

O que é boato? Boato é uma informação sem a devida validade, é conhecido como fofoca também.

A interação discursiva promovida no íterim da mediação potencializou, em nossa visão, a aquisição de conhecimentos porque na ocasião houve fortemente um entrelaçamento de vozes e de saberes tanto dos alunos como da professora. Afirmamos que esses entrelaçamentos dos ditos, dos sujeitos demarcados fisicamente e, também, dos saberes ativados por cada um, são refrações do discurso, condizentes com uma atitude decolonial no trabalho com a linguagem.

Com isso, foi possível a ampliação do repertório de conhecimentos linguísticos e, também culturais, dadas as informações referentes ao açaí e ao buruti, frutos típicos da região amazônica. Esse ato, mais uma vez, apontou para forte movimento de **intersecção de saberes culturais e científicos** no agir docente da professora Lavínia.

De forma consciente, a docente conduziu o processo de modo a favorecer a escuta ativa e garantir o direito à voz discente. Considerou as interações da classe para a construção/produção dos sentidos e, assim, permitiu aos alunos uma (co)responsabilidade nessa construção/produção de sentidos na leitura realizada. Esse gesto docente caracterizou uma postura de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979]), ao passo que considerou o outro como copartícipe da ação.

De acordo com Freire (2017, p. 42), faz parte da prática crítica e reflexiva do professor, propiciar aos discentes, condições para que relações mútuas – aluno/aluno, aluno/professor, professor/aluno – sejam concretizadas no contexto da sala de aula. Conforme o autor, são nessas condições de trocas que os sujeitos envolvidos no processo “ensaíam a experiência profunda de assumir-se”. Em nossa

compreensão, essas condições favorecem, também, a constituição da decolonialidade do ser (professor/aluno) que ainda pensa e age de forma colonialista. Ao perceber-se como sujeito que tem direito à voz e à escuta, que tem saber e que esse saber tem um valor social importante, ocorre uma ruptura com o modelo de professor transmissor e o modelo de aluno receptáculo e isso desestabiliza com a estrutura hegemônica de poder constituído.

Na aula, foi possível perceber ainda, uma abordagem interdisciplinar, já que a professora utilizou recursos possíveis de explorar a leitura em campos do saber específicos de geografia e de ciências. Tratou com os estudantes sobre a localização da Região Amazônica – na qual se passa os fatos relatados na fábula, assim como tratou dos aspectos botânicos do açaí e do buruti. Com isso, os alunos puderam localizar no mapa do Brasil, fixado no quadro magnético da sala de aula, a Amazônia, da qual a docente explicou acerca das características e da importância da Floresta para o meio ambiente brasileiro (Fotografia 3).

Fotografia 3: Localização da Região Amazônica no mapa do Brasil



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Como dito, a professora Lavínia adotou em seu planejamento uma prática interdisciplinar, integrando saberes de diferentes áreas do conhecimento. Entendemos que a interdisciplinaridade, no contexto decolonial de ensino e

aprendizagem, é um conceito bem caro porque demanda pensar o conhecimento não de forma seccionada por disciplinas como, geralmente, é tratado na escola, mas de forma interconectada em diálogo constante, de modo que uma área contribua para o entendimento da outra.

No entanto, nas práticas escolares, ainda há muita dificuldade de os professores integrarem conhecimentos de áreas distintas, seja pela ausência de formações ou de conhecimentos dessas áreas, seja pela própria ausência de referência metodológica para que isso ocorra a contento. O fato é que a aula da professora Lavínia rompeu com esse paradigma, dando margem a uma reconfiguração das aulas de Linguagem, de Ciências e de Geografia, como saberes inerentes ao ser.

De acordo com os pensadores do Círculo, os discursos tornam-se palpáveis a partir de sua materialidade: “Com efeito, *não há vivência fora da encarnação sîgnica*” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 177). Dessa forma, a aprendizagem docente precisa ser considerada dentro da formação, do ponto de vista da materialidade, a partir da ação-reflexão-ação. Isso quer dizer que a formação precisa partir da prática do professor; considerar os processos reflexivos entre prática e teoria e oportunizar o professor a materializar os conhecimentos adquiridos na própria práxis.

Isso foi o que ocorreu com a professora Lavínia, já que participou de eventos formativos sobre a abordagem interdisciplinar de ensino e aprendizagem, no Projeto *Práticas Socioculturais*. Vemos que a docente se apropriou desse conhecimento teórico e metodológico e o materializou em sua sala de aula, a partir do planejamento de uma aula interdisciplinar. Assim, o conhecimento recém adquirido pela docente não ficou apenas no nível da abstração, mas concretizou-se, foi testado, experimentado e, certamente, será reconfigurado conforme o movimento cíclico da tríade ação-reflexão-ação.

Além do mapa do Brasil, a professora Lavínia dispôs sobre a mesa da sala de aula duas peneiras contendo em cada uma, os frutos açaí e buruti. Os alunos puderam tocá-los, sentir a textura e esse foi um momento muito interativo e, acreditamos, significativo para eles, pois de fato tiveram ao alcance os dois frutos de que tratava a fábula. Tal abordagem, certamente, contribuiu para a consolidação ainda mais forte da compreensão leitora discente, porque o assunto tratado no

texto não ficou apenas no campo da abstração, mas veio à tona para a realidade concreta da aula (Fotografia 4).

Fotografia 4: Contato dos alunos com os frutos: açaí e buruti



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Desse modo, o quadro e o pincel saíram de cena e deram centralidade às peneiras de açaí e de buruti. Essa substituição de instrumentos didáticos já provoca outro efeito nos alunos que é a conexão com a aula. Há um encontro do eu-aluno com o eu-social, mediados pelos signos culturais. Entendemos que esse é um traço decolonial do saber, do ser. Não é só o tecnológico, oriundo de contextos mais valorados cientificamente que inovam a aula; a cultura oriunda de grupos populares precisa ganhar centralidade nas aulas, ter o seu devido valor reconhecido, posto que também ensinam, que também educam.

A aula prosseguiu com a explicação da docente sobre a importância dos frutos para a economia do estado do Pará e do próprio município de Ananindeua. Nesse momento, um dos alunos se manifestou informando que sua família trabalha com a venda do produto. O diálogo ocorreu assim:

Excerto 14

Aluno: Professora, meu pai bate açaí para vender.

Professora: Que legal! Então você toma açaí todos os dias?

Aluno: não tomo todo dia, porque a venda é boa, então não é todo dia que sobra pra gente tomar.

Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

O diálogo sobre o açaí foi intenso porque, de fato, reverberou em algo que faz parte da realidade alimentícia-cultural dos discentes. Por essa razão, sentiram-se instigados a interagir ativamente sobre o assunto; muitos falaram, inclusive, de suas preferências de consumo do fruto (com açúcar, sem açúcar, com farinha d'água, com farinha de tapioca etc.), fato esse que favoreceu a compreensão sobre a cultura alimentar como traço identitário de grupo de pessoas ou comunidades. Após esse momento, a aula foi finalizada, com a explicação de que na aula seguinte a turma aprenderia muito mais sobre os frutos.

Para Bakhtin (2020 [1920-1924]), cada valor que é generalizado só é válido em um contexto singular. A considerarmos isso, compreendemos que a aula implementada pela professora foi singular, à medida em que incorporou na sua vivência elementos culturais que propiciaram a interrupção da passividade discente. Além disso, rompeu com a supremacia do conteúdo da aula e favoreceu a relação de cada pensamento único do aluno como ato vivo de vivenciar a cultura por outros ângulos.

A singularidade dos sujeitos, afirmamos, é um traço decolonial do saber e do ser, pois respeita os sujeitos dentro de um contexto específico, onde atuam de forma espontânea, mediados por um objetivo. No conjunto de saberes singulares, vislumbramos elementos que caracterizam nossa cultura. A singularidade da professora repercutiu na singularidade dos alunos. Nesse sentido, a aula não seguiu um padrão, um modelo rígido, imutável; para nós isso é decolonial, pois toda a arquitetura da aula foi construída e vivenciada de forma muito particular por ela e pelos estudantes. O ensino colonialista tem um padrão, um rito que determina a atuação dos sujeitos; em nosso entendimento, o ensino decolonial, pelo contrário, não tem rito, não tem padrão, é singular, é irrepetível.

Assim, nessa aula, o movimento docente da professora Lavínia, motivou um engajamento emocional, expressões próprias dos alunos de forma a favorecer significados únicos e singulares para eles, visto que puderam se enxergar no conteúdo em correlação consigo mesmos. A resposta do aluno ante a esse fazer docente é um reflexo emotivo-volitivo que refrata positivamente a responsividade e a responsabilidade ética (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]) da professora, bem como aponta para traços decoloniais do saber e do ser professora.

Há uma valoração positiva da mediação docente e isso contribui para a sua singularidade, para o seu letramento e para sua autoria profissionais docentes.

Dessa forma, constatamos que o letramento e a autoria profissionais perpassam pela resposta emocional e expressiva do aluno ante o fazer docente. O ato da professora não é mecânico, não é estanque, mas responde ativamente e responsabilmente a resposta do outro, o aluno.

Constatamos, portanto, que os movimentos docentes (saberes e fazeres) da professora Lavínia, revelados na aula ora analisada, se realizam de modo singular a repercutir na constituição do seu letramento e da sua autoria profissionais, a partir das especificidades descritas no Quadro 18.

Quadro 18: Professora Lavínia: as especificidades do seu saber e do seu fazer em uma aula implementada junto aos seus alunos do 3º ano do ensino fundamental em Ananindeua/PA

| | |
|---|--|
| Letramento e autoria profissionais | Especificidades analisadas confirmadas |
| | <ul style="list-style-type: none"> a) responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979]); b) consideração do outro-aluno (BAKHTIN, 2011 [1979]); c) aula como ato político responsável (GERALDI, 2015); d) assunção da teoria e prática (FREIRE, 2017); e) consciência do inacabamento (FREIRE, 2017). |
| | Novas especificidades reveladas |
| | <ul style="list-style-type: none"> a) atitude responsiva ativa participante; b) consciência do agir docente; c) refração da identidade cultural e da aula; d) intersecção de saberes – culturais e científicos. |
| Concepção do Saber | a) Argumentação (TARDIF, 2014). |
| Indícios de decolonialidade revelados na pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> a) assunção da importância e da relevância do saber oriundo da cultura popular; b) tomada de consciência sobre o saber construído a partir de uma perspectiva regional; c) promoção da coautoria discente na construção da aula; d) agir docente responsivo e ético às necessidades dos alunos e da sociedade; e) ruptura para com o saber hegemônico; f) agir docente consciente; g) desmistificação do lugar de conhecimento como única verdade; h) enfrentamento do que está posto e imposto como única possibilidade de trabalho pedagógico; i) materialidade do conhecimento adquirido na formação; |

| | |
|--|---|
| | <p>j) ruptura com o modelo de professor transmissor e com o modelo de aluno receptáculo;</p> <p>k) prática pedagógica interdisciplinar;</p> <p>l) substituição de instrumentos didáticos;</p> <p>m) inovação da aula pelo uso de artefatos da cultura popular;</p> <p>n) singularidades dos sujeitos (professora e alunos) e dos saberes.</p> |
|--|---|

Elaborado pela autora.

A seguir, apresentamos a análise e discussão sobre a aula implementada pela professora Sofia.

8.3.2 O saber-fazer na prática da professora Sofia

A aula aqui examinada aconteceu no dia 21 de março de 2022, no turno da tarde, no horário das 13h30 às 17h30. A escola, onde a professora Sofia exerce a docência é pública municipal e fica localizada em bairro periférico no município de Soure; funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo alunos da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A turma é de 4º ano e é composta por 27 alunos (as).

A aula, elaborada e implementada pela professora Sofia no dia 21 de março de 2022, partiu da temática “águas de minha vida”, em alusão ao dia internacional da água comemorado no dia 22 de março. Segundo o relato da professora, a proposta foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que orientou a todas as escolas da esfera municipal que trabalhassem a mesma temática. Notamos que esse é um movimento constante da SEMED. Durante todo o ano letivo são definidas as temáticas a serem trabalhadas em sala de aula de acordo com as datas comemorativas. Apesar disso, observamos que a produção da aula não sofreu interferências institucionais no traquejo didático-pedagógico.

Desse modo, percebemos que os sistemas institucionais são organizados a partir de uma estrutura colonialista do poder: “manda quem pode, obedece quem tem juízo”. Isso fica evidente com a imposição feita pela SEMED com relação aos temas, a todas as escolas da esfera municipal. Embora essa postura seja entendida como silenciadora e “apagadora” das vozes docentes, a professora Sofia apresentou uma atitude criativa e inovadora assumidamente decolonial. Ela

encontrou alternativas para o enfrentamento da colonialidade do poder, do saber e do ser, como veremos no decorrer da análise.

Ao tomar o tema “águas de minha vida” como pano de fundo, a professora Sofia elaborou uma sequência de atividades prevendo a aula com foco na leitura, na audição e na produção de textos a partir da letra/canção do carimbó intitulado *Guardião*⁶⁸, descrito a seguir:

GUARDIÃO

Rio Paracauari, eu conheço teus segredos
Eu não tenho medo da mamãe-vovó

Quando eu passo lá, quando piso lá, eu peço licença
Olha, eu tomo benção, quando vou pescar
A lua, no céu, serena clareia
Clareia, clareia...

Minha estrela da manhã, ô doce Bela Cunchã
Nos teus olhos, tem as águas
Nos teus seios, manguezais

E, nos teus passos serenos, mistérios e encantarias
A Mãe-de-fogo e o Boto e a Cobra Grande que mundia

Ainda me lembro que também passei por lá
Minha canoa era pequena, e eu passei remando só
Mas pisei na tua areia ilha de Marajó

Rio Paracauari, eu conheço os teus segredos

(Compositor e intérprete: Mestre Dikinho/Tambores do Pacoval)

Fonte: Plano de aula da professora Sofia (2022)⁶⁹.

Esse carimbó é uma composição de mestre Dikinho, figura ilustre e representativa da cultura do carimbó na cidade de Soure, em parceria com o Grupo de Carimbó também sourense, Tambores do Pacoval. A seleção do texto-canção, como elemento basilar da aula produzida pela professora Sofia, já representa, ao nosso ver, um indício de postura docente autoral e decolonial à medida em que o gênero discursivo (letra-canção) e o gênero musical (carimbó) são distintos daqueles que comumente estão presentes nos livros didáticos dos anos iniciais, como a fábula, os contos de fada e o poema, por exemplo.

⁶⁸ CD completo disponível para audição em: Mestre Dikinho e Tambores do Pacoval - CD GUARDIÃO (Álbum Completo) - YouTube.

⁶⁹ Informações retiradas do Plano de aula da professora Sofia socializado conosco no momento da observação participante.

Com esse movimento, a professora, de certa forma, rompeu com a tradição escolar de se trabalhar unicamente com tais gêneros discursivos. Ao ter essa atitude de rompimento, assumiu uma postura ética, responsável e responsiva (BAKHTIN, 2011[1979]) perante a sua cultura e a sua identidade. Isso foi refletido e refratado ao seu contexto de atuação, alcançando especialmente seus alunos que, certamente, já compartilhavam de vivências culturais ecoadas na letra do carimbó trazido para a sala de aula.

De acordo com Volóchinov (2019 [1926]), a parte extraverbal do enunciado envolve o espaço, o tempo, o tema e a relação dos falantes que formam juntos a situação extraverbal. Vislumbramos que esse esclarecimento a respeito do contexto extraverbal é pertinente para entendermos a atitude da professora que ao escolher o enunciado com qual deseja interagir, demarca o seu posicionamento socioideológico em relação ao seu interlocutor, SEMED e aluno. A seleção do enunciado verbal “reflete a situação não apenas de modo passivo. Não, ela é a sua *solução*, torna-se sua *conclusão avaliativa* e ao mesmo tempo é uma condição necessária do seu *desenvolvimento* ideológico posterior” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 285, *destaques do autor*).

Dessa maneira, vemos que a resposta da professora Sofia à imposição da SEMED não ocorre de modo passivo, no sentido de acatar a determinação do tema, apenas; mas, ocorre a partir de alternativas criativas que de certa forma rompem com a atitude colonialista da Instituição. A ação da professora é criativa, ao nosso ver, porque coloca em cena o meio cultural e a linguagem – sua e dos alunos –, como eixo principal de sua aula. Nesse movimento, o ato da professora é em prol dos seus alunos que entram no processo como principais sujeitos do ensino e aprendizagem e não para acatar ou agradar a SEMED. Esse gesto revela-nos traços decoloniais do **ser professora** que, de certa maneira, desestruturam a colonialidade do poder e do saber.

Notamos fortemente movimentos de valorização cultural no agir da docente, posto que ela trouxe efetivamente para esse contexto educativo, parte da cultura local como elemento que também educa, transforma e liberta das “amarras” curriculares predeterminadas. Isso foi possível, acreditamos, porque essa é uma realidade vivenciada e experimentada pela docente. Nesse agir, conseguimos visualizar, também, o que denominamos de **refração da identidade cultural na aula**, como traço do seu letramento e da sua autoria profissionais. Vimos que a

identidade cultural da docente foi refletida e refratada na aula que produziu e implementou. Ela se constitui assim, ela é assim! E essa subjetividade conecta a vida real à vida na escola.

Além do estilo musical compor o arcabouço cultural de Soure, o conteúdo temático da letra-canção trouxe explicitamente elementos constituintes de uma cultura ancestral/histórica, de uma cultura popular, assim como aspectos geográficos peculiares da cidade de Soure. De forma muito significativa, a professora oportunizou ao seu alunado a mobilização de conhecimentos e saberes próprios de seu local de nascimento ou de moradia.

A ação favoreceu, ao nosso ver, maior aproximação dos alunos com a história do seu lugar, a gerar neles uma curiosidade por saber mais desse lugar, uma compreensão e um acolhimento da própria cultura, além de um sentimento de pertença: pertença àquele lugar, pertença àquela história, pertença àquela cultura. Essa lógica, em nossa visão, resultou no que denominamos de **intersecção de saberes – culturais e científicos** como refrações do letramento e da autoria profissionais da professora Sofia.

Notamos, portanto, que esse movimento relacionado à escolha do gênero e do texto em específico, refratou um posicionamento ético responsável (BAKHTIN, 2011[1979]). À medida em que a docente planejou sua aula tendo em vista o seu contexto de atuação, sua própria realidade, foi possível entrever os interlocutores do discurso e seus papéis sociais, suas posições e avaliações sociais sobre o tema. Essa escolha representou, assim, uma avaliação social da docente ao seu dizer, à sua aula e, conseqüentemente, aos efeitos esperados da aula, sendo isso um ato ético e decolonial do ser professora. Isso porque, “[...] a grande força que move o universo das práticas culturais são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas” (FARACO, 2017, p. 38).

Entendemos que a constituição do letramento e da autoria da professora, dá-se por organizar o seu dizer (sua aula) em prol de um “nós” – alunos, comunidade escolar, sociedade como um todo – e isso depende tanto da avaliação que fazem a respeito do seu dizer como das avaliações que ela faz dos seus interlocutores. Dessa maneira, elaborou o seu dizer a partir de um estilo singular, particular que encontrou eco na coletividade e dessa forma respondeu eticamente à sociedade. De acordo com Bakhtin (2011[1979]), a produção do autor se desenvolve a partir de

um tratamento avaliativo único que implicará na forma como sua obra responderá ou será composta.

Nesse movimento, a professora assumiu uma atitude de consideração com o outro (alunos e sociedade) (BAKHTIN, 2011 [1979]) e tomou a aula como ato político responsável (GERALDI, 2015). No que diz respeito à concepção do saber presente no fazer da professora Sofia, entendemos que suas atitudes ecoaram a natureza argumentativa do saber docente, posto que esse saber tomado como argumentação é “um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro” (TARDIF, 2014, p. 196).

Feitas as considerações acerca do texto selecionado para a produção da aula, dispensamos atenção à implementação propriamente dita. A primeira ação realizada em sala de aula com os estudantes foi um momento de conversa (Fotografia 5) sobre a importância da água para a existência da humanidade, assim como para os demais seres vivos do planeta. Além do mais, os alunos foram instigados a falar sobre o Rio Paracauari, rio que banha a cidade de Soure e sobre isso dialogaram bastante, principalmente sobre o fato de haver em suas profundezas um navio que afundou na década de 1970 (Excertos 14 e 15).

Excerto 15: Professora Sofia a indagar sobre a importância da água

Onde podemos encontrar água?

Qual a importância da água para a nossa sobrevivência?

Existe vida sem a água?

De que forma vocês usam a água no dia a dia?

Vocês conhecem o Rio Paracauari? Qual a importância dele para a cidade de Soure.

Excerto 16: Respostas dos alunos

Aluno A: a água tá em muitos lugares, nos rios, nas praias, até na chuva.

Aluno B: tem água nos igarapés e nos olhos d'água também.

Aluno C: a água é muito importante porque sem ela não vivemos. Os animais não vivem sem a água também.

Aluno D: a água é utilizada pra muitas coisas: beber, fazer comida, tomar banho, lavar as mãos...

Aluno E: o Rio Paracauari é da nossa cidade.

Aluno F: tomamos banho no rio [Paracauari] e também as pessoas pescam peixes lá.

Aluno G: tem um navio que afundou no rio Paracauari, esse navio ficou encantado.

Diário de Campo (BARRETO, 2022)

Nisso, notamos que a condução do diálogo ocorreu a partir de estratégias de leitura. A ativação das estratégias de leitura de antecipação, levantamento de hipóteses, previsão foi um movimento observado e é decorrente do processo de letramento de formação continuada, implementado no Projeto *Práticas Socioculturais*. Nas palavras da professora, trata-se da ativação da sua consciência

teórica em detrimento da sua consciência intuitiva: “antes, eu não sabia que minha prática estava sustentada em uma teoria” (professora Sofia). Em nosso entendimento, a docente tomou consciência do seu poder enquanto professora e assim, iniciou um movimento de decolonização do poder instituído no seu saber-fazer.

Ao encontrar-se em situação de letramento, por meio da formação continuada no Projeto *Práticas Socioculturais*, a docente assumiu a sua autoria profissional. Percebemos que essa assunção a impulsionou a buscar cada vez mais pelo letramento e, esse por sua vez, deu consistência para que essa autoria fosse ampliada, fortalecida. Notamos, portanto, que um implica no outro: o letramento possibilita, favorece, fortalece a autoria; a autoria constitui-se ao passo que a professora é envolvida em situações de letramentos profissionais.

Professora Sofia reconheceu a importância do seu fazer e se reconheceu como sujeita capaz porque passou a fazer sentido que o seu saber é importante. O olhar da academia, por meio do Projeto *Práticas Socioculturais*, agregou valor e validou o saber docente da professora, o que vem ao encontro da abordagem decolonial a que se propõe o Projeto.

Vimos que esse movimento estimulou uma “querência” por mais conhecimento. Por não se conformar com o espaço limítrofe da sala de aula, a professora buscou o entrelaçamento do saber instituído com o seu saber identitário, pois obteve consciência do quanto isso é significativo para o seu papel de professora. Identificamos, pois, esse tipo de inconformismo como um traço de decolonialidade do ser professora.

Fotografia 5: Momento de conversa com os alunos



Fonte: Registro Fotográfico (BARRETO, 2022).

A fotografia 5 revela o momento de conversa entre a professora Sofia e os alunos. Essa conversa caracterizou-se como um momento de ativação dos conhecimentos prévios dos discentes estimulados a partir de indagações docentes, conforme demonstrado no Excerto 14.

Com isso, os discentes interagiram uns com os outros e com a própria professora, expondo suas visões de mundo, suas compreensões iniciais sobre o tema tratado, a água. De acordo com a professora Sofia, esse é um movimento importante para motivar os alunos a se envolverem mais produtivamente nas aulas. Percebemos, portanto, traços que apontam para um movimento de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]). A docente considerou o discurso e a bagagem sociocultural representados pelos conhecimentos de mundo dos alunos, como elementos que podiam de algum modo constituir a aula e isso é traço, também, decolonial do saber.

Esse agir docente revelou-nos que a aula não se configurou como produto acabado, pautado exclusivamente na transmissão de conhecimento e/ou informação. Mas, como processo criativo e como tal é flexível, adaptável que permite outras vozes, outras visões e um realinhamento conforme os movimentos aprendentes dos estudantes. Isso resultou em gestos constituintes do letramento e da autoria profissionais, os quais denominamos **de avaliação e reformulação** (movimento constante).

Visualizamos, também, na constituição do letramento e da autoria profissionais, duas noções articuladas à responsabilidade ética: a consideração do outro – alunos – (BAKHTIN, 2011[1979]) e a aula como ato político responsável (GERALDI, 2015). Isso porque, a professora, no papel de autora-criadora, materializou a sua obra-aula com “uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – [e realizou a] transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo [...] e sustentando essa nova unidade” (FARACO, 2017, p. 39, *acréscimos nossos*). A partir desse movimento, os conhecimentos de mundo (histórico, cultural, ancestral) dos alunos – geralmente anulados, silenciados num modelo hegemônico, colonialista de ensino – não foram em hipótese alguma negligenciados pela professora, mas acolhidos, (re)organizados e (re)significados de modo a constituir a aula. Isso é potencialmente decolonial.

Dessa forma, o ato criativo da docente – a aula produzida e o manejo da aula – acabou envolvendo um “complexo processo de transposições refratadas da vida” (FARACO, 2017, p. 39) para o seu contexto de atuação. Além disso, percebemos o seu saber docente como ato argumentativo uma vez que, por meio das operações discursivas da aula (explicação, lógicas, retóricas, dialéticas), permitiu e validou as proposições, as opiniões e as visões de mundo dos seus alunos (TARDIF, 2014).

Ressaltamos que não se trata de ignorar ou contrapor os saberes instituídos histórico, científico e culturalmente, mas de considerar que os saberes locais podem ser tomados em pé de igualdade com os saberes já institucionalizados. Dessa forma, os saberes legitimados ou não pela ciência, pela arte, pela tecnologia precisam coexistir com os saberes ancestrais dos grupos minoritários.

Visualizamos, desse modo, o letramento e a autoria profissionais constituídos a partir do que denominamos de **avaliação, de intersecção de saberes – culturais e científicos e refração da identidade cultural na aula**. A decolonialidade do saber se presentifica no traço de coexistência, na sala de aula, entre os saberes legitimados institucionalmente e os saberes ancestrais, num processo de diálogo e de debate.

Após o momento de diálogo inicial, a aula foi prosseguida por meio de uma atividade coletiva e colaborativa, devidamente mediada pela professora, denominada “texto fatiado”. A turma, organizada em equipes de cinco alunos,

recebeu o texto *Guardião* recortado em parágrafos. A tarefa consistiu na organização do plano global do texto. No plano de aula da professora Sofia, estavam previstas todas as ações da aula, as quais foram realizadas efetivamente em sala de aula (Excerto 16 e Fotografia 6).

Excerto 16: Plano de aula

Dialogar com os alunos sobre a importância da água para os seres vivos e sobre o rio Paracuari, considerar se conhecem ou não, ou ouviram falar. De posse das respostas distribuir para os alunos fragmentos do texto para que possam numerar e organizar por partes. Após solicitar a leitura em voz alta, considerar que nem todos ainda conseguem realizar a tarefa, neste caso solicitar ajuda, ou se for melhor formar duplas.

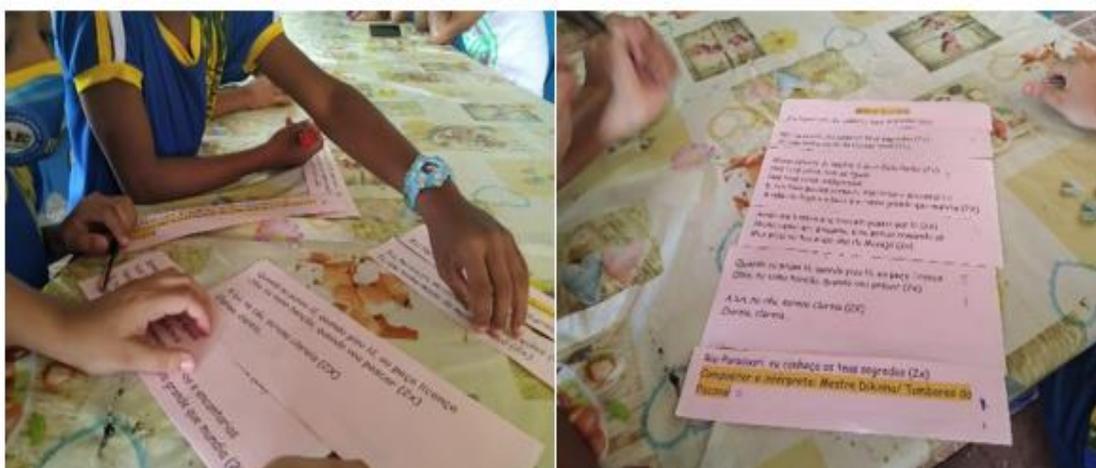
Os alunos farão a leitura, de acordo com suas percepções, o que vem no início, no meio ou no final, depois que todos realizarem a leitura, ouvir a leitura em voz alta para verificar se a organização necessitará de mudanças, se houver necessidade reorganizar.

Realizar a leitura do texto de forma sequenciada e de maneiras diversificadas para que haja a apropriação das palavras e contextos mencionados no texto.

Representar na parte inferior da folha a parte da música que gostou ou lhe causa interesse; caso haja negativas solicitar que seja representada alguma parte da música apenas.

Fonte: Plano de aula da professora Sofia (2022).

Fotografia 6: Atividade do "texto fatiado"



Fonte: Registro fotográfico (BARRETO, 2022).

Com base nessas ações, observamos indícios de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) perante um fazer planejado, pensado, refletido, que certamente demandou pesquisa e estudo por parte da professora. Esse comportamento revelou o que denominamos, como constituintes do letramento e da autoria da professora Sofia, de **compromisso ético perante o próprio fazer**, mas principalmente, perante o outro – aluno e sociedade (BAKHTIN, 2011[1979]). Ademais, o “cuidado”, a “consideração” e o “importar-se” com o outro é fortemente

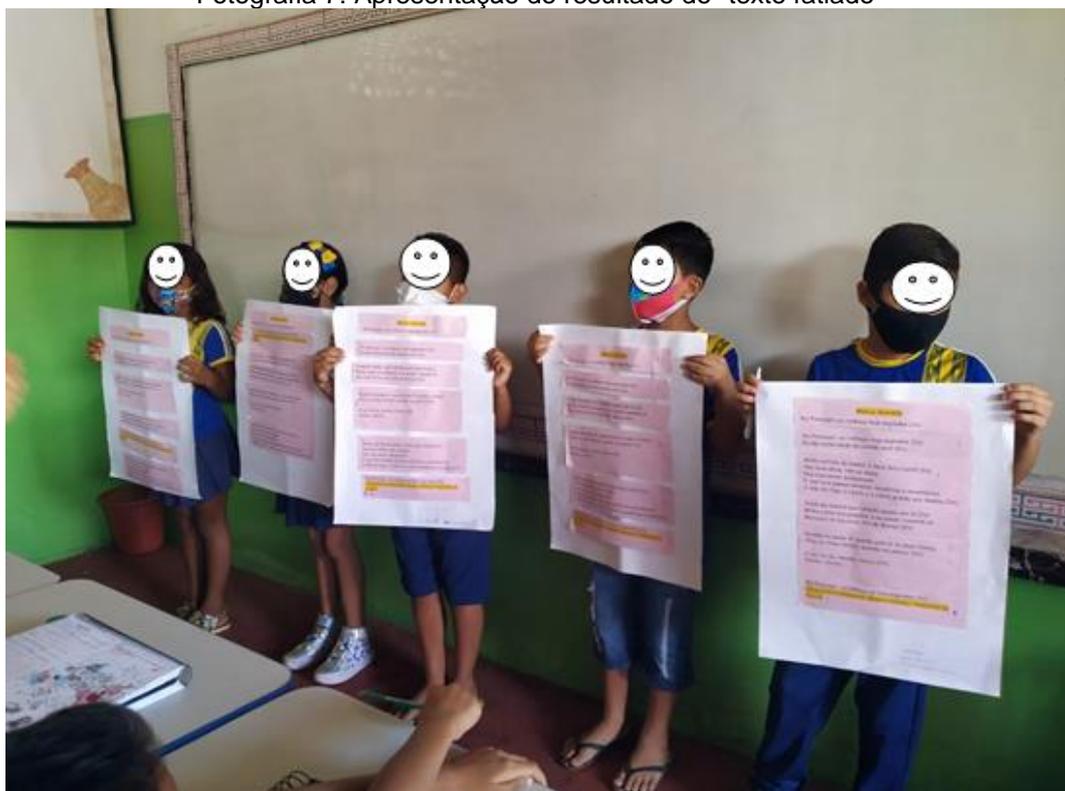
constatado por meio de elementos linguístico-discursivos materializados no plano de aula, conforme observamos nos seguintes trechos: “Dialogar com os alunos”, “considerar se conhecem ou não, ou ouviram falar”, “considerar que nem todos ainda conseguem realizar a tarefa”, “farão a leitura, de acordo com suas percepções”, “se houver necessidade reorganizar”, “Representar na [...] a parte da música que gostou ou lhe causa interesse”.

Assim, visualizamos um movimento constante em prol do outro/dos alunos e isso favorece e potencializa tal fazer como ato político responsável (GERALDI, 2015), à medida em que a docente remete para a aula uma postura fortemente dialógica, ética, ancorada no saber argumentativo (TARDIF, 2014). Aqui, vislumbramos o que denominamos de traços decoloniais de alteridade. A aula não se concretizou partindo somente de uma das partes constituintes – conhecimentos/saberes da professora ou da teoria – mas, considerando um arcabouço de conhecimentos/saberes dos sujeitos sociais envolvidos na aula.

A professora demonstrou entender, com isso, que “o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais” (TARDIF, 2014, p. 196-197). Essa postura nos levou a perceber fortemente um letramento e uma autoria constituídas a partir de movimentos de **intersecção de saberes - culturais e científicos**, bem como de **avaliação e reformulação**.

Realizada a tarefa de organização global do texto *Guardião*, os estudantes foram convidados a realizar a leitura em voz alta a frente da turma, de modo a contemplar o tom valorativo e compartilhar suas compreensões acerca da organização do plano global do texto. À medida em que liam e apresentavam os resultados da tarefa, os alunos eram instigados a refletir sobre os movimentos que realizavam para organizar o texto a partir dos sentidos suscitados (Fotografia 7).

Fotografia 7: Apresentação do resultado do "texto fatiado"



Fonte: Registro Fotográfico (BARRETO, 2022).

Embora não explicitado pela professora Sofia em seu plano de aula, essa tarefa favoreceu também, em nossa visão, o desenvolvimento de habilidades como a compreensão oral do texto, manifestada por meio da articulação das ideias, da explicação e da interação. Além disso, proporcionou a prática da oralidade em situação formal (apresentação de trabalho, falar numa roda de conversa) e a desenvoltura em interagir com a turma e com a professora. O fato de não haver menção explícita sobre isso no fazer da docente nos levou a inferir que seus movimentos, talvez, ainda fossem “inconscientes” no que diz respeito ao trato pedagógico com a oralidade em contexto de ensino e aprendizagem.

Ao dialogarmos brevemente sobre a relevância da tarefa para o desenvolvimento de práticas orais mais formais, ela nos revelou de forma bastante espontânea (Excerto 17):

Excerto 17

Tenho consciência que trabalhar a oralidade na sala de aula é importante porque o aluno também se comunica de forma oral e não somente escrita. O problema é que ainda me perco sobre como trabalhar a oralidade. Eu preciso estudar mais para poder trabalhar com isso (professora Sofia).

Notamos, portanto, que a professora ainda não consegue reconhecer que a ação realizada pelos alunos – apresentação da tarefa para a turma – já se configura como uma atividade discursiva oral e nessa trama, eles já estão aprendendo. Inferimos que esse não reconhecimento (ainda) se deu porque a professora estivesse visualizando um ensino da oralidade mais sistematizado, com previsão de conteúdos próprios da gramática da língua oral, por exemplo.

Tal movimento evidenciou uma atitude de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]) consigo e com o próximo, quando se mostrou respaldada na consideração do outro/aluno (BAKHTIN, 2011 [1979]), conforme percebido no trecho: – “Tenho consciência que trabalhar a oralidade na sala de aula é importante porque o aluno também se comunica de forma oral”; na consciência do inacabamento (FREIRE, 2017): “que ainda me perco sobre como trabalhar a oralidade”; e na assunção da relação teoria e prática (FREIRE, 2017): “preciso estudar mais para poder trabalhar com isso”.

Outrossim, “não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (FREIRE, 2017, p. 31). Isso ficou explícito em seu dizer quando apontou que tem consciência de que precisa trabalhar a oralidade, de que ainda não sabe como, mas vai buscar, vai pesquisar, vai estudar. Nessa lógica, seu agir convergiu para um saber de natureza argumentativa (TARDIF, 2014) e apontou para movimentos de letramento e de autoria profissionais que denominamos de **estranhamento do próprio fazer docente e consciência da mudança do próprio fazer docente**.

É importante ressaltamos que a academia esteja atenta a essas lacunas na formação docente porque são demarcadoras da necessidade de novas pesquisas na área da formação continuada. A necessidade do letramento docente para o ensino da oralidade é algo que nossa pesquisa identifica. É necessário existirem pesquisas que trabalhem a intersecção entre as práticas de oralidades típicas das culturas dos povos amazônidas, em suas diversidades de gêneros, nos contextos legitimados de ensino, a considerar a natureza da modalidade. Isso implica trabalhar os gêneros em sua essência oral, e não a partir de versões registradas pela escrita. Além disso, importam estudos que abordem nos contextos mais afastados dos centros urbanos, a oralidade do ponto de vista dos contextos formais de uso da língua, mas sempre em conexão com as práticas socioculturais dos sujeitos.

A aula prosseguiu com a leitura coletiva em voz alta da letra *Guardião*, e logo após foi realizada a audição do carimbó. Um momento muito dinâmico posto que a turma, já conhecedora da letra, fez questão de cantar a música tocada em sala de aula. Os alunos ficaram muito empolgados, especialmente com o trecho que cita a lenda da cobra grande, a qual é muito marcante na cultura oral sourense – “A mãe-de-fogo e o boto e a cobra grande que mundia”. Muitos queriam falar, contar “causos” ouvidos por seus familiares e assim a aula prosseguiu com mais um momento de diálogo, dessa vez pós leitura/audição.

Nesse momento, apesar de haver uma atividade de produção escrita predeterminada para os alunos no plano de aula, a professora optou por flexionar o seu fazer, dando espaço-tempo para que a turma fluísse na leitura e interagisse com os saberes ali compartilhados. O envolvimento de todos foi mais intenso porque os alunos enxergaram a própria cultura representada numa obra artística de outra esfera enunciativa. Esse plano de aula, pensado a partir do saber cultural da professora e dos alunos, evidenciou no letramento profissional e na autoria da professora, movimentos de **intersecção de saberes – culturais e científicos**. Isso fortaleceu e favoreceu, em nossa compreensão, uma aprendizagem mais produtiva, especialmente porque os estudantes se reconheceram naquele discurso, possibilitando-lhes uma atitude responsiva ativa.

Dessa maneira, a docente revelou entender que a questão da identidade cultural não pode ser desprezada ou desvinculada do contexto educativo e sua assunção precisa ser “de nós por nós mesmos” (FREIRE, 2017, p. 29). Tal atitude evidenciou mais uma vez uma postura eticamente responsável, considerando o outro/aluno (BAKHTIN, 2011[1979]) num ato político responsável (GERALDI, 2015), pautado no saber docente argumentativo (TARDIF, 2014). A atitude responsável e ética da professora atravessou todo o seu fazer⁷⁰ à medida em que ela articulou e assumiu esses saberes culturais num contexto de letramento formal (escolar).

É um ato político e decolonial, porque a docente rompeu com que tradicionalmente se faz no espaço-tempo da escola, onde nem sempre as práticas socioculturais dos estudantes ou da comunidade a que pertencem são agregadas. Ela fez esse elo do contexto de letramento escolar com o saber do aluno que é de uma cultura oral e tradicional e com esse movimento promoveu e potencializou o

⁷⁰ Na aula aqui analisada.

avivamento e, conseqüentemente, o reconhecimento e a valorização da cultura e da história locais. Por essa razão, também evidenciamos movimentos de letramento e de autoria como: **refração da identidade cultural na aula e experimento como reconfiguração da prática** (processo iniciante).

Experimento porque ela não colocou à frente do interesse do aluno o “conteúdo” tido como centro da aula no modelo colonialista de ensino; mas priorizou o processo, a vivência do aluno naquele momento, tão importante para a aprendizagem. A professora se permitiu quebrar a sequência do seu plano de aula para possibilitar a continuidade do diálogo, da troca de saberes refratadas nos causos lembrados, nas histórias vividas, nas falas dos familiares, na diversidade de conhecimento que aqueles alunos experimentavam no seu dia a dia e que estavam sendo valorados na sala de aula. O traço decolonial aqui, é demarcado pela prioridade ao processo de aprendizagem do sujeito aluno, ao invés do conteúdo pelo conteúdo e/ou cumprimento do que se previu no currículo ou plano de aula.

Os movimentos docentes – saberes e fazeres – da professora Sofia, aqui analisados, revelaram em seu letramento e autoria profissionais docentes as seguintes especificidades descritas no Quadro 19.

Quadro 19: Professora Sofia: especificidades do seu saber e do seu fazer em uma aula implementada junto aos seus alunos do 4º ano do ensino fundamental em Soure/PA

| | |
|------------------------------------|---|
| Letramento e autoria profissionais | Especificidades analisadas confirmadas |
| | a) responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]); b) consideração do outro (BAKHTIN, 2011 [1979]); c) aula como ato político responsável (GERALDI, 2015); d) consciência do inacabamento (FREIRE, 2017); d) assunção da relação teoria e prática (FREIRE, 2017). |
| | Novas especificidades reveladas |
| | a) refração da identidade cultural na aula; b) intersecção de saberes – culturais e científicos; c) avaliação e reformulação; d) estranhamento do próprio fazer docente; e) consciência da mudança do próprio fazer docente; f) experimento como reconfiguração da prática (processo iniciante). |
| Concepção do Saber | a) argumentação (TARDIF, 2014). |

| | |
|---|---|
| Indícios de decolonialidade revelados na pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> a) atitude não passiva diante das imposições institucionais; b) alternativas criativas que rompem com atitudes colonialistas institucionais; c) avaliação social positiva ao próprio dizer; d) inconformismo diante do conhecimento detido; e) consideração do discurso e da bagagem sociocultural do aluno; f) coexistência entre saberes legitimados institucionalmente e os saberes ancestrais; g) alteridade (professor/aluno/sociedade); h) prioridade do processo de aprendizagem em detrimento do conteúdo. |
|---|---|

Elaborado pela autora.

Na próxima subseção discorreremos analiticamente sobre a prática docente da professora Luciene.

8.3.3 O saber-fazer na prática da professora Luciene

A aula analisada ocorreu no dia 15 de março de 2022, no turno da manhã, no horário das 7h30 às 11h30. A escola, na qual a professora Luciene leciona é pública municipal e fica localizada em bairro periférico no município de Soure. Funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo a alunos da Educação Infantil e a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A turma do 5º ano é composta por 22 alunos(as).

As aulas implementadas pela professora Luciene iniciavam sempre com uma dinâmica de acolhimento, na qual os alunos eram convidados a ficar de pé, próximos uns dos outros para entoar uma cantiga infantil de bom dia. Percebemos que isso fazia parte da rotina da classe, pois víamos que a ação ocorria de modo natural, sem nenhum comando de ordem docente. Notamos, também, que essa ação da docente é proveniente de movimentos formativos vivenciados ao longo de sua trajetória profissional, a qual ela própria destacou em nossos diálogos de bastidores.

Excerto 18

Muito do que sei, do que aplico na minha sala de aula é fruto do aprendizado que obtive nas formações do Pnaic⁷¹. Na época do Pnaic eu cheguei a atuar como formadora também e essa experiência trouxe muita riqueza de conhecimento para minha prática (professora Luciene).

Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Com esse movimento, a professora Luciene demonstrou ter consciência da importância do conhecimento teórico para subsídio de sua prática e validou isso a partir da decisão de trazer à tona em sua atuação, o aprendizado que obteve na oportunidade formativa citada por ela. Nesse manifesto, percebemos o deslocamento de saberes oriundos de eventos de letramento - formação profissional docente continuada – para a prática efetiva da professora, o que desencadeou na assunção da teoria e prática (FREIRE, 2017) pois, conforme Freire (2017, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo.”

Esse agir da educadora denotou, ao nosso ver, o caráter constitutivo do ato docente em resposta ao conhecimento teórico vivenciado num outro instante, num outro lugar. A partir disso, observamos que seu modo de agir no mundo é um processo advindo de suas experiências anteriores, por isso estabelece um elo com os ditos anteriores e se materializa no plano de elaboração da aula. Segundo Sobral (2019, p. 25), “o mundo não chega à consciência sem a mediação”: nós mantemos relação com o mundo por meio da apreensão intuitiva ou da elaboração do aprendido; este revela a transformação das nossas apreensões num conceito.

Nesses termos, ao atentarmos para o ato docente da professora Luciene, notamos essa interrelação entre as suas apreensões e suas elaborações advindas de contextos de evento de letramento formal como o PNAIC. Essa atuação da professora vai ao encontro do que Bakhtin (2020 [1920-1924]) defende como a integração da ciência, da cultura e da vida na constituição do sujeito.

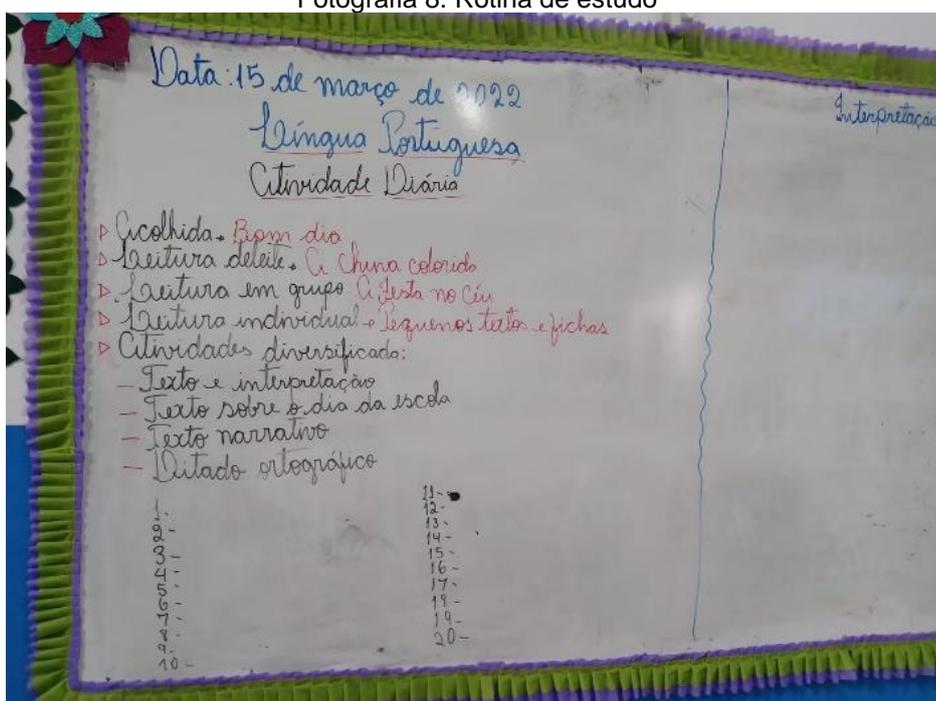
⁷¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - é um programa do Ministério da Educação (MEC), com participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal. Muitas ações de formação foram realizadas, com foco na alfabetização de crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: PNLD Pnaic - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: maio de 2022.

No agir docente, a professora é essa sujeita integradora de saberes e de percepções, porque como tal, reflete, avalia criticamente seu fazer docente, em prol de si e em prol do outro. Com essa postura demonstra ser capaz de “racionalizar sua própria prática, de nomeá-la, de objetivá-la, em suma, de definir suas razões de agir (TARDIF, 2014, p. 205). Dito isso, visualizamos fortemente movimentos de **avaliação e reformulação** como elementos constituintes do seu processo de letramento e autoria profissionais docentes.

Em consonância com essa compreensão, Sobral (2019, p. 26) explica que a condição basilar de uma força integradora está “na criação de um todo de sentido mediante ao agir responsável do sujeito”. Percebemos, portanto, que o conhecimento teórico está intersectado com a prática da professora. Esse ato docente refrata um movimento de autoria profissional que aponta para avanços a outros campos do letramento profissional, denotando a consciência do inacabamento (FREIRE, 2017) e revelando que o letramento profissional docente é um processo em constante desenvolvimento, porque como ato se realiza no e a partir do sujeito num dado momento e num dado lugar.

Após o momento de acolhimento feito pela professora Luciene com a turma, ela registrou no quadro magnético uma espécie de pauta de trabalho em que explicita as ações de estudo a serem realizadas na aula (Fotografia 8).

Fotografia 8: Rotina de estudo



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022)

Esse também se constitui um gesto rotineiro, pois em todos os dias de aula observados, a docente manifestava a mesma atitude com relação à programação do dia. Quando perguntada sobre isso, a professora informou que é uma forma de deixar seus alunos cientes acerca das demandas de estudo do dia, gerando neles um maior engajamento e compromisso com os estudos.

Ao estabelecer a rotina de sala de aula, a professora considera o aluno não apenas como aquele que interage oralmente, mas como coparticipante ativo do processo de ensino e aprendizagem. A educadora na sua atitude e no seu discurso, demonstra consciência de que o papel do aluno ativo requer uma consciência de responsabilidade e de colaboração com o próprio aprendizado e com o aprendizado do outro.

Nesse passo, entendemos que a promoção do engajamento responsável do discente é um traço de decolonialidade do **ser professora**. Ao agir assim, a docente promove também a decolonialidade do **ser aluno**, pois o coloca num lugar de poder em relação ao processo educativo ocorrido em sala de aula. Isso porque, a condução desse processo é realizada não somente para o aluno, mas com ele.

Desse modo, a docente desconstrói o mito de poder centralizado no professor porque permite a coparticipação, a coautoria na aula, ao promover a descentralização dos papéis dos sujeitos na sala de aula. O rompimento com a colonialidade do ser aluno acontece porque a professora garante o espaço para o aluno exercitar a sua autonomia e, por isso, atua em sala de aula como sujeito que tem o seu saber reconhecido. Em contrapartida, ele age na aula em respeito aos princípios que são acordados com ele.

Feito o registro da pauta de estudo do dia no quadro, foi realizada o que a professora denominou de leitura deleite (Fotografia 9) do texto *A chuva colorida* (Anexo B), do livro *A fada que tinha ideias*, de Fernanda Lopes de Almeida.

Fotografia 9: Momento da leitura deleite



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

A fotografia 9 mostra o momento da leitura deleite realizada pela professora Luciene e seus alunos do 5º ano. A docente, ao realizar a leitura, movimenta-se por toda sala de aula de modo a garantir que todos escutem e participem desse momento com atenção. Os estudantes acompanham a leitura com o apoio do livro ou apenas pela audição.

A leitura deleite esteve presente em todas as aulas observadas, o que apontou para uma forte rotina de leitura por meio da qual a professora oferecia aos seus alunos uma gama diversificada de obras literárias do campo da Literatura Infantil, numa demonstração de fortalecimento ao incentivo à leitura. Segundo Geraldi (2012, p. 98), é importante “Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer [...]”. Conforme o autor, essa é uma ação imprescindível para o êxito “de qualquer esforço honesto de incentivo à leitura”.

A promoção rotineira da leitura deleite é entendida por nós como um traço de decolonialidade porque é consenso que o acesso aos bens da cultura letrada é uma condição necessária para o rompimento com a colonização do ser, do saber e do poder. Ao assumir essa atitude, a professora preenche os vãos da ética profissional do que nos espera enquanto professoras/es. Isso porque, infelizmente, ainda há muita carência de práticas eficazes que promova a autonomia e a dignidade do aluno por meio da leitura. Conforme Freire (2017, p. 58), “O respeito à

autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Esse ato da professora se manifestou responsiva e, responsabilmente, por entender o inacabamento do outro, refratado nos seus processos de aprendizagem e, como tal, buscou conectar o mundo da aula ao mundo da arte e ao mundo da ciência. Ficou evidente, assim, que essa conexão não é feita de forma parcial ou impositiva, do ponto de vista da obrigação institucional de fazer, mas, do ponto de vista da assunção da sua responsabilidade para com o outro – aluno – e consigo mesma (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]). Esse agir evidencia a responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979]) fortemente relacionada à consideração do outro (BAKHTIN, 2011 [1979]) em seu processo de letramento e autoria profissionais.

Vale destacar que a leitura deleite se configura como uma estratégia formativa presente na metodologia de formação do PNAIC e seu objetivo central é promover, no âmbito da alfabetização e do letramento de crianças, o incentivo à leitura, ao diálogo e ao encontro com a literatura (TONIN; FIDELIS, 2016). Essa prática também favorece, segundo as percepções da professora Luciene, reveladas a nós nos diálogos de bastidores, o desenvolvimento da escuta ativa e compreensiva dos alunos, o que destaca como essencial para o desenvolvimento da competência leitora de seu alunado.

Percebemos, portanto, um movimento docente consciente de observar o processo de aprendizagem dos alunos e de percepção das aprendizagens desenvolvidas ou não. A professora, dessa forma, demonstrou não atuar mecanicamente ou pautada em modelo transmissor de ensino (FREIRE, 2013a; 2017), porque seu movimento se realizou ao contrário disso e foi na direção de um movimento que evidenciou fortemente o letramento ideológico (STREET, 2014), posto que produziu a aula, levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Entendemos que tal agir se configurou como um ato ético, pois o valor que a docente atribuiu ao fazer dela foi dosado pelo que esperava propiciar à vida do aluno. Ela realizou o ato de uma forma produtiva, porque não o fez de qualquer jeito, mas usou o conhecimento teórico que tem como ato produtivo para desenvolver aquilo que pretendeu/pretende no seu educando. Desse modo, fica visível um forte movimento na direção da consideração do outro (BAKHTIN, 2011

[1979]), de avaliação e reformulação e da assunção da teoria e prática (FREIRE, 2017) refratado no letramento e na autoria profissionais da professora Luciene.

Com isso, visualizamos, também, traços decoloniais que consideramos de alteridade. Isso porque, mais uma vez, a professora Luciene demonstrou não agir por razões próprias, mas, a partir do que o seu outro-aluno requer de si enquanto sujeita que ensina. Todo o processo (saber-fazer) da professora é centrado na aprendizagem do aluno. Ela não se atém, passivamente, aos princípios e normas impostos a ela como cumprimento de uma lista de conteúdo. Ela rompe com esses princípios para atender aos seus alunos. O seu movimento vai ao encontro das necessidades de seus discentes e não para atender às demandas institucionais, apenas. Nessa lógica, visualizamos fortes traços decoloniais do ser professora.

O letramento e a autoria profissionais da professora, portanto, não estão no plano na mera inserção/reprodução de um caminho teórico apreendido, tampouco na obrigação de dar aula e de ensinar a leitura, mas no entendimento de que o aluno enquanto o seu outro se completa e se desenvolve a partir do ato-aula que produz. Ao fazer isso, a docente afirma o seu existir profissional como ato responsável e ético (BAKHTIN, 2011 [1979]). A maneira como organizou e desenvolveu a sua mediação de leitura evidenciou um jeito próprio, singular que refrata na sua responsabilidade não teórica, não institucional, mas existencial. O modo como ela se significa na sala de aula ocorre pela assunção de sua singularidade, que se constitui em atos únicos, reveladores de traço decolonial do ser professora.

Para Bakhtin (2020, p. 94), “não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez reconhecido e subscrito tal obrigação”. Ou seja, não foi o fato de a professora dar aula e promover a leitura que lhe tornou autora da sua aula, mas o seu reconhecimento, a sua investidura consciente da sua obrigação singular de investir na leitura para/com os alunos. Esse ato ético, posto que respaldado na responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979]), evidencia no letramento e na autoria profissionais da professora, indício do que denominamos de **consciência do próprio agir docente**.

Ao buscar preencher essa obrigação, a professora Luciene o fez de maneira própria e isso refratou um gesto autoral do seu fazer profissional. Essa consciência da obrigação, enquanto um ato inerente ao ato responsável que significa

responsabilidade para com o outro, é fundante na constituição do letramento profissional. É essa consciência, assim entendemos, que vai conduzir, vai empurrar para que o letramento profissional se desenvolva cada vez mais.

Observamos, no momento da leitura deleite, uma significativa concentração por parte dos alunos, resultado, consideramos, da estratégia utilizada pela professora de realizar pausas planejadas na leitura, com o intuito de lançar mão de questionamentos norteadores da compreensão discente. Atentamos, nesse movimento, para o uso das estratégias de leitura estudadas fortemente nos encontros autoformativos e minicursos realizados de modo específico sobre o ensino e aprendizagem da leitura. Isso demonstrou um movimento de letramento e autoria profissionais, o qual nomeamos de **experimento como reconfiguração da prática**, conforme ela nos relatou em nossas conversas de bastidores.

Excerto 19

Eu já trabalhava antes fazendo perguntas para os alunos no meio da leitura com a intenção de promover o entendimento do texto, mas não sabia que havia uma teoria própria para isso. Já até tinha ouvido algo sobre o assunto, mas não havia estudado de verdade. Quando eu participei de um encontro do Projeto [Práticas Socioculturais] que eu vi a senhora e a professora Isabel falando desse assunto e explicando como utilizar isso na prática, eu me interessei, aí fui atrás do material teórico que vocês indicaram. Eu baixei esses materiais, imprimi e fichei todos eles. Chamei uma colega aqui da escola para estudar comigo e juntas começamos a montar atividades de leitura, seguindo as dicas. Eu achei que deu mais trabalho para montar a atividade, mas o resultado dos alunos foi melhor, pelo menos eu percebo um interesse maior deles e a participação também ficou mais ativa (professora Luciene).

Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Apreendemos que o momento de letramento – estudos realizados nos encontros autoformativos – funcionou como elemento integrador da cultura humana (arte, ciência, vida profissional) de forma muito forte, porque o conteúdo trabalhado fomentou o despertar da consciência viva da professora. Isso a levou à reflexão do seu existir e a unidade do seu ato se tornou o vir a ser. Em outras palavras, a docente se transformou de modo pleno, no sentido de que ela se realizou, não ficou somente na teoria, mas partiu para a prática.

Dessa forma, visualizamos em seu processo de letramento e autoria profissionais, efetivamente, assunção da teoria e prática (FREIRE, 2017), **consciência da mudança do próprio fazer docente, avaliação e reformulação de sua prática**. Essa contemplação da professora Luciene, na sua ação docente, foi preenchida por traços decoloniais de alteridade. Com isso, relacionou o objeto

conteúdo do letramento ao “plano valorativo do outro” (BAKHTIN, 2020 [1920-1924]).

Entendemos que a partir da tomada de consciência da docente, em relação aos conhecimentos teóricos estabelecidos culturalmente, ela agiu eticamente, uma vez que se movimentou em direção à reconfiguração de seu fazer pedagógico. Isso ficou evidente quando se propôs a construir uma outra forma de mediar a aprendizagem, ainda que lhe desse trabalho. Assim, “[...] a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (FIORI, 2013, p. 8). Sem essa consciência ética, as ações de letramentos implementadas no encontro autoformativo não teriam funcionalidade para a prática docente da professora.

Dessa maneira, consideramos que a professora manifestou um traço de decolonialidade relativo à materialidade do conhecimento adquirido no processo de letramento. Essa opção é uma decisão ética e vai ao encontro do outro, da sociedade. Pôr em prática o conhecimento adquirido nas formações é um traço de decolonialidade do ser, afirmamos, porque, de certa forma, é um gesto de devolutiva ao outro, daquilo que foi aprendido, a gerar um impacto social de positividade na sociedade.

Após a leitura deleite, abriu-se uma roda de conversa e com a mediação da professora, os alunos puderam dialogar a partir da leitura realizada. A aula prosseguiu com a leitura do texto *A festa no Céu* (Anexo C). Para tanto, a turma foi organizada em grupos de 4 alunos e cada grupo ficou responsável pela leitura em voz alta de um trecho do texto. A essa atividade, a professora denominou de leitura dramatizada (Fotografia 10).

Fotografia 10: Realização da leitura dramatizada



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Nessa atividade, o texto, construído com diálogos das personagens, foi lido de modo que cada grupo de alunos representava uma das personagens. A ação divertiu a turma porque as vozes representadas eram engraçadas, sobretudo a reproduzida pela docente. Nesse movimento, professora Luciene evidenciou se preocupar com a diversidade das atividades oferecidas aos seus alunos, buscando planejar as aulas a partir de estratégias que movimentam a turma, que tornam a aula mais dinâmica e interativa.

Desse modo, a docente demonstrou compreender, ainda que de modo inconsciente, que a leitura-ato perpassa por aspectos valorativos em que a entonação é parte constitutiva do dizer. Para Volóchinov (2019 [1926], p. 125, *destaque do autor*),

Praticamente toda entonação do inflamado discurso da vida discorre de modo como se ela, além dos objetos e coisas, se dirigisse também aos participantes vivos e aos propulsores da vida, pois a *tendência à personificação* lhe é própria no mais elevado grau.

O juízo de que a aula foi valorada positivamente compreende a reação-resposta dos sujeitos-alunos como participantes ativos do discurso. Com essa estratégia, a professora potencializou a aprendizagem. Ela demonstrou entender

que a entonação dá vivacidade à leitura e que favorece a compreensão e a interação dos alunos. Esse movimento revelou, em relação ao letramento e à autoria profissionais, o aspecto de **avaliação e reformulação**, mas também evidenciou um outro movimento, o qual alcunhamos de **agir docente inconsciente**. Inconsciente porque a professora não tem consciência teórica sobre a entonação social de base dialógica; mas trabalha com essa perspectiva por promover uma interação dinâmica entre os personagens.

Destacamos que a leitura dramatizada não resultou dos eventos de letramento implementados no contexto do Projeto *Práticas Socioculturais*, mas de outros eventos como PNAIC (formação continuada realizada). Assim, a professora trouxe esses ditos de outros contextos de letramentos e os significou à sua maneira na sala de aula. Esse ato evidenciou uma carga emotiva de valor a esse fazer que repercutiu na forma como conduziu a proposição da leitura. A professora demonstrou já ter cristalizado, em sua consciência, um conteúdo teórico a respeito da mediação da leitura, de modo que isso já lhe é parte constitutiva.

Isso implica dizer que

[...] o nosso pensamento participante emotivo-volitivo, *no uso efetivo* não são, de modo algum, conceitos teóricos puros (matemático), mas vivem no nosso pensamento como momentos do sentido valorativo que lhes é próprio, brilhando como uma luz valorativa em relação a minha unicidade participante (BAKHTIN, 2020, p. 122).

A professora Luciene é uma sujeita que está em constante movimento de formação, o que indicia consciência do inacabamento (FREIRE, 2017). Ela não se limita ao ouvir passivamente, amplia o seu dizer, o seu conhecimento cultural e científico de modo que constrói uma imagem de si, uma imagem participante porque atravessada pelo compromisso ético. O querer da professora em aprender, em ir além, é a força propulsora do seu ato e afirmação da sua identidade profissional, bem como reconhecimento do valor que a aquisição cultural representa.

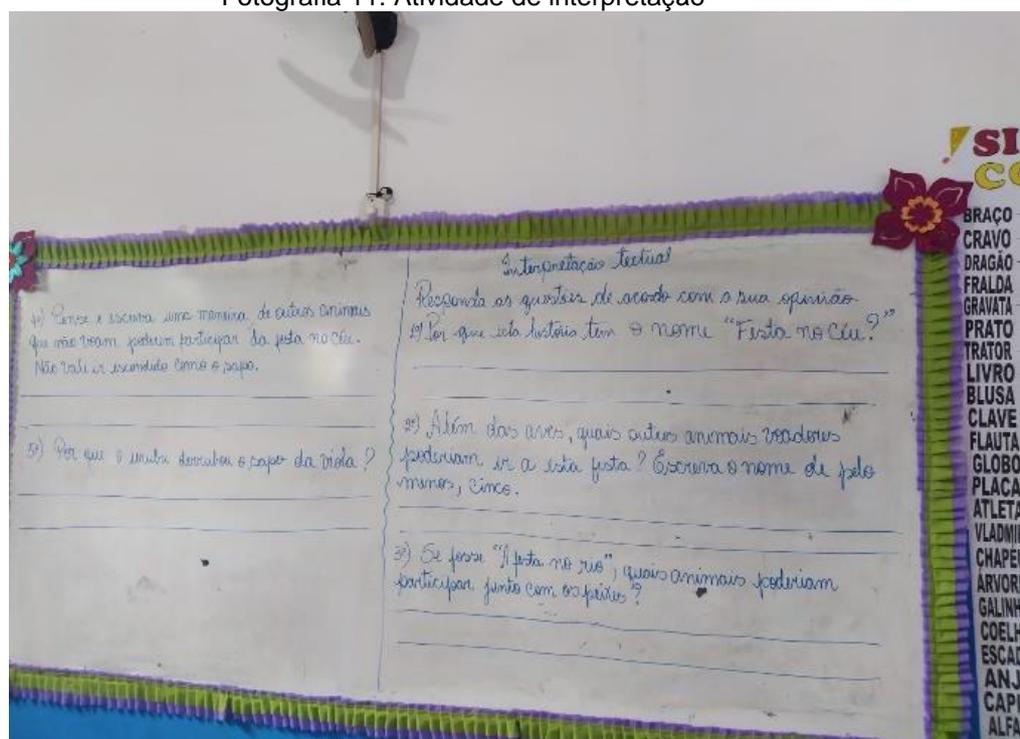
Isso, para Bakhtin (2020, p. 122-123) “[...], é o ponto singular no qual eu responsabilmente participo no existir singular [...]”. Desse modo, o letramento profissional e a autoria profissional da professora se constituem, também, a partir desse compromisso ético assumido perante o ‘ser professora’.

Observamos que a inquietude diante do conhecimento detido é presente no ser da professora e é isso que a leva em busca de outras possibilidades formativas.

Isso não parte de um desejo apenas pessoal, mas é uma inquietude intuitiva que a faz romper com o seu lugar comum, tendo em vista os seus alunos e a perspectiva de ser mais útil, mais produtiva para com o outro. Essa inquietude demarca um traço decolonial do ser professora.

Após o momento da leitura, a aula continuou com a realização de uma atividade denominada “interpretação textual”, transcrita no quadro magnético da sala de aula (Fotografia 11).

Fotografia 11: Atividade de interpretação



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022)

Tratava-se de questões de leitura a partir do texto *A festa no Céu*, as quais os alunos deveriam responder por escrito. A tarefa foi realizada de forma coletiva com os mesmos grupos de alunos formados para a leitura dramatizada.

A seguir, transcrevemos a atividade de interpretação para melhor visualização das questões propostas aos estudantes.

Quadro 20: Questões propostas

Responda as questões de acordo com sua opinião.

- 1ª) Por que esta história tem o nome “Festa no Céu”?
- 2ª) Além das aves, quais outros animais voadores poderiam ir a esta festa? Escreva o nome de pelo menos cinco.
- 3ª) Se fosse “A festa no rio”, quais animais poderiam participar junto com os peixes?
- 4ª) Pense e escreva uma maneira de outros animais que não voam poderem participar da festa no céu. Não vale ir escondido como sapo.
- 5ª) Por que o urubu derrubou o sapo da viola?

Fonte: Plano de aula da professora Luciene (2022)⁷².

Observamos que o fazer docente, no trato da mediação com a formação leitora, ainda está se constituindo. A professora evidenciou movimentos já internalizados, mas também deixou em aberto a necessidade de se apropriar de outros embasamentos teóricos que possam alicerçar a sua prática na condução de propostas de leitura que melhor atendam às necessidades de leitura do seu alunado.

Outro ponto que marca a responsabilidade e consciência da professora, diz respeito à atividade ter sido realizada pelos discentes com a devida mediação da docente, em que por vários momentos foi requisitada pelos estudantes para sanar dúvidas. O movimento discente de busca de explicação, de certa forma, confirma nossa percepção. Embora esse movimento indique determinadas lacunas a serem sanadas pela professora, não significa que não estivesse comprometida com a aprendizagem de seus alunos.

Durante toda a atividade, observamos um engajamento intenso por parte dos alunos na concretização das tarefas, comportamento esse, ao nosso ver, provocado pela estratégia compensatória utilizada pela professora, qual seja: bonificar os alunos mais ágeis com um adesivo de estrela no caderno. Pudemos notar que nem sempre tal agilidade impactou a realização satisfatória da atividade, visto que muitos alunos não responderam a contento aos questionamentos propostos.

Diante dessa constatação, professora Luciene decidiu pela resolução coletiva da tarefa. Para tal, realizou as atividades no quadro magnético com a participação dos alunos. Tal opção demandou a releitura do texto *A festa no Céu*, o

⁷² Informações retiradas do Plano de aula da professora Luciene socializado conosco no momento da observação participante.

que permitiu melhor compreensão discente acerca dos questionamentos e do próprio texto lido.

Concebemos que essa mudança de rota no planejamento da aula denotou um traço característico da sujeita professora, eticamente comprometida, porque mudou a sua ação, o seu ato em direção às necessidades da aprendizagem do alunado. Compreendemos, portanto, que a professora ou o professor que manifesta movimentos de autoria no seu fazer profissional vai mobilizar estratégias que lhe permitam a mudança de rota de modo a atender às necessidades dos educandos por meio da flexibilização do seu planejar.

Nesse gesto, notamos um traço de decolonialidade do ser diante do saber, porque a professora Luciene admite a *mea culpa*, a permitir naquele momento, questionar-se se o que está promovendo ao alunado surte efeito positivo ou não. Nesse caso, a docente não se coloca como “dona da verdade”, mas se permite assumir a culpa e a responsabilidade por seus atos. Desse modo, ela decoloniza o lugar do professor como único detentor do saber, que não pode ser questionado. Ela não atribui a falha da aprendizagem ao aluno, mas ao seu próprio modo de mediar o processo, por isso opta pela mudança de rota no seu fazer.

Foi essa mudança de rota que levou a professora Luciene a repensar e replanejar, seja no tempo-espço da sala de aula ou no tempo-espço autoformação (KLEIMAN, 2001). Essa mudança foi permitida porque a professora tem um movimento constante de autoavaliação e avaliação do processo de aprendizagem. Ao mediar, a professora também olha para si, para o seu processo de agir, de modo a gerar uma reflexão e, conseqüentemente, uma nova ação. Isso representa, em nossa interpretação, fortes indícios de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979]), de consideração do outro (BAKHTIN, 2011 [1979]) e de **avaliação e reformulação** em seu processo de letramento e autoria profissionais.

Após a realização da atividade de “interpretação textual”, a professora Luciene seguiu a pauta pedagógica da aula com a leitura individual (Fotografia 12).

Fotografia 12: Leitura individual



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Nessa atividade, os alunos realizaram a leitura-decodificação à frente da classe ou, se preferissem, na mesa da professora. Todos poderiam participar, mas a professora priorizou aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem, como estratégia para ajudá-los a expandir e consolidar a competência leitora. Conforme nos relatou, quase a metade da turma se encontrava ainda em nível silábico-alfabético⁷³, situação, de acordo com a percepção da docente, resultante do período pandêmico que demandou o ensino remoto (Excerto 14).

Excerto 20

Meus alunos nunca chegaram ao 5º ano nessas condições de silábico-alfabético. Sempre entreguei alunos alfabéticos para o ensino fundamental maior. Mas eu sei que essa condição foi causada pela pandemia. Não é culpa deles nem minha. Mesmo tendo as aulas através das atividades que entregamos durante a pandemia, os alunos não avançaram na alfabetização. Nem tinha como avançar porque os pais dessas crianças muitas vezes não têm formação também, aí como vão ajudar seus filhos? Por isso que vou insistir na leitura individual e tenho certeza de que eles vão avançar (professora Luciene).

Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

⁷³ Segundo Soares (2017), no modelo de aprendizagem proposto por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, baseado nos estudos de Jean Piaget sobre a aquisição da linguagem, a fase silábico-alfabética é uma das etapas que a criança atravessa na aquisição da escrita. Nesse ponto, a criança já começou a compreender que as letras representam sons específicos na fala, embora ainda possa estar confundindo essa representação com a lógica silábica.

No nível silábico-alfabético, a criança pode misturar a representação silábica e alfabética na mesma palavra. Por exemplo, a criança pode escrever "CAO" para "cachorro", usando uma letra para representar a primeira sílaba "CA" e a outra para representar o som "O". Isso mostra que ela está começando a entender a correspondência entre as letras e os sons, mas ainda não compreendeu completamente a estrutura alfabética da escrita. Quando a criança alcança o próximo nível, que é o nível alfabético, significa que ela compreende completamente que cada letra ou grupo de letras representa um som específico na fala.

No excerto 20, é possível identificar marcas dos processos constitutivos de responsividade e responsabilidade refratados no ato de educar da professora. Chamamos a atenção para a diagnose da docente em relação ao saber dos alunos, o que ficou evidente quando apontou o nível alfabético deles: “Meus alunos nunca chegaram ao 5º ano nessas condições de silábico-alfabético”. Esse movimento implica a compreensão de quem são os sujeitos-outros que parametrizam “o meu dizer” (BAKHTIN, 2020), nesse caso o dizer da professora para com seus alunos. Reconhecer as fragilidades e as potencialidades do outro, leva a professora a inserir-se de forma íntegra no ato, o que é reforçado no dizer: “Sempre entreguei alunos alfabéticos para o ensino fundamental maior”.

Isso indica que o envolvimento da professora não é pontual, balizado por um dever ou uma justificativa: ensinar porque tem que ensinar, ensinar para passar de ano escolar, ensinar para cumprir um tempo; mas, pelo compromisso racional que se espera dessa sujeita investida na função de ensinar, e isso é constatado no ato docente de modo a constituí-la. Dessa maneira, o ato não é desvinculado de um contexto histórico e social (BAKHTIN, 2020). Essa consciência de que os fatos históricos estão interpenetrados no ato, ficou evidente quando a professora reconheceu a condição na qual se encontrava seus alunos em decorrência da pandemia: “Mas eu sei que essa condição foi causada pela pandemia”.

Para Bakhtin (2020, [1920-1924]), tanto o conteúdo-sentido do ato quanto a presença dele na consciência individual do sujeito são determinadas por condições próprias delineadas pela concretude histórica. Logo, o sentido e o histórico são elementares e indissociáveis na valoração do ato responsável, e isso não pode ser ignorado e não o é pela professora. Esse gesto compõe o letramento e a autoria profissionais da docente, na forma de responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979]) na sua prática.

Nesse processamento de constituição do ato ético, notamos também a consideração do que seja um ato insipiente da instituição pública de ensino, refratado na fala da professora pela entrega de atividades como cumprimento de um dever: “Mesmo tendo as aulas através das atividades que entregamos durante a pandemia, os alunos não avançaram na alfabetização”. Nesse discurso, ela evidenciou uma ação, mas não evidenciou o processo da ação já que não pôde estar com o aluno, mediando a sua aprendizagem e isso não se constitui um ato responsável. A ação de entregar a atividade é somente uma categoria do agir-ato,

ou seja, esse agir-ato não é completo. Para ser completo ele precisaria da ação, da compreensão do processo e do sentido (BAKHTIM, 2020).

Ao posicionar-se em relação ao nível de aprendizagem dos alunos, a professora assumiu um pensamento participativo que indispensavelmente tem um vínculo responsabilmente ético e comprometido com o seu papel ou com que lhe cabe como professora. Os seus gestos – cognitivo e pragmático – têm uma inclinação para atender à demanda educacional. Ela se investiu de uma postura emocional e responsável porque se envolveu emocionalmente e mobilizou uma vontade de realizar, de fazer a diferença.

Em outras palavras, a professora demonstrou vontade em querer resolver o problema: “Por isso que vou insistir na leitura individual e tenho certeza de que eles vão avançar”, o que vai em direção ao pensamento do Círculo de Bakhtin: “[...] viver é tomar posição axiológica a cada momento; é posicionar-se frente a valores” (FARACO, 2020, p. 153). Ao assumir esse posicionamento avaliativo em relação ao papel desempenhado pelo sistema educacional e por ela como parte desse sistema, entendemos que a professora apresentou um traço decolonial, o qual refrata num posicionamento não indiferente diante da realidade educativa do aluno. A docente imbuída do seu papel exerce o que se espera dele, um agir com ética diante das demandas do alunado, independente de uma ordem institucional ou não.

Pudemos também observar nessa ação de leitura individual, o que a professora denominou de “projeto aluno instrutor” (Fotografia 13), iniciativa na qual os alunos alfabéticos ajudavam os colegas em nível silábico-alfabético. Para tanto, a professora selecionou os alunos em nível mais avançado de alfabetização e os incumbiu de conduzirem práticas leitoras com os colegas que precisavam ainda, avançar em seu processo de alfabetização.

Fotografia 13: Aluno instrutor



Fonte: Diário de Campo (BARRETO, 2022).

Interessante foi perceber o engajamento dos “alunos-instrutores”, o senso de responsabilidade e o sentimento de valorização. Segundo a professora Luciene, eles não faltavam às aulas porque se sentiam corresponsáveis pela aprendizagem dos colegas e isso gerou neles grande satisfação. A professora explicou que essa ideia foi uma forma que encontrou para enfrentar a defasagem da aprendizagem de seus alunos. Sendo uma forma colaborativa de aprendizagem entre si, essa estratégia favoreceu ambos, quem oferecia e quem recebia. Desse modo, compreendemos que é perceptível um traço de decolonialidade relativo à promoção na coautoria discente na aula.

O projeto foi pensado a partir de pesquisas realizadas em plataformas virtuais de formação de professores, de acordo com a docente. Esse agir da professora é revelador da constituição de seu letramento profissional, alicerçado, também, por meio de movimentos conscientes e responsivos diante da necessária ação de pesquisa para a atuação docente. A pesquisa enquanto ato ético e responsável é crucial à prática docente, pois “[...] o que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar” (FREIRE, 2013a, p. 94).

Com esse ato, também percebemos que os alunos agiram responsiva e responsabilmente porque dentre outros, vivenciaram o exemplo de ser, de atuar eticamente, a resvalar na decolonialidade do ser aluno. Como ressalta Bakhtin (2020, p. 124), o sentido do mundo só é completado, realizado quando se considera o sujeito como um centro valorativo ao qual se direciona o pensamento, a percepção e o amor. “É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire

significado, sentido, e valor somente em correlação com o ser humano, somente enquanto tornado desse modo um mundo humano”. Ou seja, essa ação da professora de colocar os alunos como coparticipantes do processo educativo vai ao encontro da necessidade de se humanizar a partir do outro.

Ao entender a limitação do outro, eu me torno responsável por sua completude, o que fica evidente no gesto colaborativo dos alunos de ensinar e aprender e de aprender ao ensinar, propiciado pela ação docente. Essa prática não estava solta no contexto, não foi improvisada, não decorreu de algo não planejado. Ao contrário, a professora demonstrou ter ciência dos possíveis ganhos cognitivos e alteritários dos alunos, atitude essa condizente com os argumentos de Freire (2013a, p. 104) de que: “[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também”.

Nesses termos, a professora Luciene evidenciou em seus movimentos docentes (saberes e fazeres) as seguintes especificidades relativas ao letramento e à autoria profissionais (Quadro 21):

Quadro 21: Professora Luciene: especificidades do seu saber e do seu fazer em uma aula implementada junto aos seus alunos do 5º ano do ensino fundamental em Soure/PA

| | Especificidades analisadas confirmadas |
|---|--|
| Letramento e autoria profissionais | a) reponsabilidade ética (BAKHTIN, 2011 [1979]); b) consideração do outro (BAKHTIN, 2011 [1979]); c) assunção da teoria e prática (FREIRE, 2017); d) consciência do inacabamento (FREIRE, 2017). |
| | Novas especificidades reveladas a) consciência do próprio agir docente; b) experimento como reconfiguração da prática; c) consciência da mudança do próprio fazer docente; d) avaliação e reformulação de sua prática; e) agir docente inconsciente (movimento raro); f) compromisso ético perante o ser professora. |
| Concepção do Saber | a) argumentação (TARDIF, 2014). |
| Indícios de decolonialidade revelados na pesquisa | a) promoção do engajamento responsável do discente; b) promoção rotineira de leitura deleite; c) alteridade (professor/aluno/sociedade) |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> d) saber-fazer docente centrado na aprendizagem discente; e) não passividade diante de normas e princípios impostos institucionalmente; f) assunção da singularidade; g) materialidade do conhecimento adquirido no processo de letramento; h) inquietude diante do conhecimento detido i) movimento constante de autoavaliação docente e avaliação do processo de aprendizagem discente; j) assunção da culpa e da responsabilidade por seus atos k) posicionamento não indiferente diante da realidade educativa do aluno; l) promoção da coautoria discente na aula. |
|--|---|

Elaborado pela autora.

Em consideração ao exposto, finalizamos esta seção na qual apresentamos a análise seguida de discussão dos dados gerados neste estudo. A partir da observação participante de três eventos-aulas distintos, implementados pelas professoras Lavínia, Sofia e Luciene, em suas respectivas classes de alunos, caracterizamos as especificidades de letramento e de autoria profissionais, assim como os traços de decolonialidade presentes no saber-fazer das professoras.

No Quadro 22, apresentamos, de modo geral, a sistematização das especificidades constitutivas do letramento e da autoria profissionais docentes reveladas em nossa pesquisa.

Quadro 22: Sistematização das especificidades constitutivas do letramento e da autoria profissionais docente

| | |
|---|--|
| Letramento e autoria profissionais docentes | Especificidades analisadas confirmadas |
| | <ul style="list-style-type: none"> a) responsabilidade ética; b) consideração do outro-aluno; c) aula como ato político responsável; d) assunção da teoria e prática; e) consciência do inacabamento. |
| | Novas especificidades reveladas |
| | <ul style="list-style-type: none"> a) atitude responsiva ativa participante; b) consciência do agir docente; c) refração da identidade cultural na aula; d) intersecção de saberes – culturais e científicos; |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> e) avaliação e reformulação; f) estranhamento do próprio fazer docente; g) consciência da mudança do próprio fazer docente; h) experimento como reconfiguração da prática; i) avaliação e reformulação de sua prática; j) agir docente inconsciente (movimento raro); k) compromisso ético perante o ser professora. |
|--|--|

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dos estudos dispensados sobre a decolonialidade do poder, do saber e do ser, identificamos traços que evidenciam aspectos decoloniais na constituição do letramento e da autoria profissionais docentes. Entendemos que a identificação de tais aspectos podem ser uma contribuição à expansão do que se tem sobre as categorias de decolonialidade estudadas. A fim de melhor visualizarmos os dados identificados, apresentamos o Quadro 23 a seguir, com os traços das categorias de decolonialidade estudadas.

Quadro 23: traços decoloniais presentes no letramento e autoria profissionais docentes

| Decolonialidade | Traços decoloniais revelados |
|------------------------|--|
| Poder | <ul style="list-style-type: none"> a) assunção da importância e da relevância do saber oriundo da cultura popular; b) promoção da coautoria discente na construção da aula; c) enfrentamento do que está posto e imposto como única possibilidade de trabalho pedagógico; d) ruptura com o modelo de professor transmissor e com o modelo de aluno receptáculo; e) atitude não passiva diante das imposições institucionais; f) alternativas criativas que rompem com atitudes colonialistas institucionais; |
| Saber | <ul style="list-style-type: none"> a) ruptura do saber hegemônico; b) desmistificação do lugar de conhecimento como única verdade; c) materialidade do conhecimento adquirido na formação; d) prática pedagógica interdisciplinar; e) substituição de instrumentos didáticos; f) inovação da aula pelo uso de artefatos da cultura popular; g) singularidades dos saberes; h) assunção da coexistência entre saberes legitimados institucionalmente e os saberes ancestrais; i) consideração do discurso e da bagagem sociocultural do aluno; j) prioridade do processo de aprendizagem em detrimento do conteúdo; k) promoção rotineira de leitura deleite; l) saber-fazer docente centrado na aprendizagem discente. |
| Ser | <ul style="list-style-type: none"> a) tomada de consciência sobre o saber construído a partir de uma perspectiva regional; b) agir docente responsivo e ético às necessidades dos alunos e da sociedade; c) agir docente consciente a envolver aspectos teóricos e a responsabilidade do ato; d) singularidades dos sujeitos (professora e alunos); e) avaliação social positiva ao próprio dizer; |

| | |
|--|--|
| | f) alteridade (professor/aluno/sociedade); g) promoção do engajamento responsável do discente; h) inquietude diante do conhecimento detido; i) movimento constante de autoavaliação docente e avaliação do processo de aprendizagem discente; j) assunção da culpa e da responsabilidade por seus atos; k) posicionamento não indiferente diante da realidade educativa do aluno; l) promoção da coautoria discente na aula. |
|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à categoria de concepções do saber docente (TARDIF, 2014), apreendemos uma atuação balizada pelo saber argumentativo (TARDIF, 2014). Não evidenciamos em nenhum contexto de atuação os saberes subjetivo e/ou de julgamento de valor (TARDIF, 2014).

Em razão dessas percepções, somos atingidas pelas nuances de movimentos singulares que nos deixam entrever o quanto a articulação entre o eixo escola e universidade, a partir do *Projeto Práticas Socioculturais linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPA), restabelecem produtividade e encaminham revelações positivas nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica, especialmente, no contexto dos anos iniciais, do Ensino Fundamental.

Refletimos que quanto mais fortalecermos e estreitarmos essa relação, quanto mais afetividade, ética, humanização imprimirmos em movimentos de formação continuada (letramento profissional) que oportunizem “abrir a janela” para outros campos de conhecimento e mesmo perspectiva de vida, estaremos contribuindo para que a educação se fortaleça nas suas duas pontas: na universidade, enquanto instituição científica e, na escola básica, enquanto formação básica; entre dois sujeitos, o pesquisador ou a pesquisadora e o professor ou a professora em letramento, ambos em trânsito na contínua busca pelo saber. Com isso, o processo se fortalece, os sujeitos em ato contínuo ganham vivacidade e alcança voo a “dodiscência” (FREIRE, 2017) em seu ato responsivo e responsabilmente ético.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma investigação aprofundada sobre a mobilização de saberes e fazeres docentes em contexto de formação continuada, ficou evidente que a perspectiva dialógica da linguagem e a abordagem decolonial de formação podem desempenhar um papel crucial na reconfiguração e fortalecimento das práticas pedagógicas contemporâneas. Através dessa lente, acreditamos que é possível reconhecer e desafiar as narrativas e estruturas coloniais persistentes na educação, de modo a permitir que professoras e professores se tornem mais reflexivos, críticos e eficazes em seus processos de letramento e em seus contextos de atuação profissional.

Esta Tese, portanto, assumiu o objetivo geral de refletir sobre a mobilização de saberes e fazeres docentes em contexto de formação continuada de abordagem decolonial, a partir do Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPa) e em contexto de atuação profissional. Com isso, levantamos a seguinte problemática: em que medida o Projeto *Práticas Socioculturais* contribui para o letramento e a autoria profissionais docentes e a implementação de práticas decolônias em sala de aula? Tomamos como hipóteses: a) a formação continuada, em âmbito acadêmico, promove potencialmente a ampliação do saber-fazer docente; b) o letramento e a autoria profissionais docentes são constituídos, de forma mais ampla, quando a (o) docente se engaja em formação continuada de caráter decolonial.

Assim, realizamos a pesquisa de campo no contexto de formação continuada do Projeto de Pesquisa *Práticas Socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPa). Na ocasião, acompanhamos por meio de observação participante, definitivamente, três professoras, participantes das ações do Projeto, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2020 e os meses de abril, maio, junho, outubro, novembro e dezembro de 2021. Realizamos, ainda, a observação participante em seus contextos de atuação profissional, nas cidades de Ananindeua e de Soure, Estado do Pará, no período letivo de fevereiro a abril de 2022.

Como objetivos específicos delineamos: a) identificar os referenciais teórico-metodológicos de professoras atuantes nos anos iniciais quanto às ações de linguagem oralidade, leitura e escrita; b) descrever minicursos implementados no Projeto *Práticas Socioculturais*, (IEMCI/UFPA), como ampliação de formação continuada para o letramento e autoria profissionais e para uma prática decolonial; c) caracterizar as especificidades de letramento e de autoria profissionais docentes e de decolonialidade nas práticas docentes, após evento de formação continuada.

Para atingir o primeiro objetivo específico – identificar os referenciais teórico-metodológicos de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto às ações de linguagem: oralidade, leitura e escrita – lançamos mão de questionário com perguntas abertas direcionadas à atuação docente frente às ações de linguagem. Tal movimento foi por nós considerado como diagnose, pois precisávamos ter uma noção prévia sobre os referenciais teóricos que sustentam a prática pedagógica das professoras, para a partir disso, buscar entender saber-fazer pedagógico delas. Na ocasião, obtivemos respostas de nove professoras que de início concordaram em participar de nossa Pesquisa.

Para efeito de análise diagnóstica, consideramos o seguinte questionamento: Quais referenciais teóricos embasam a sua prática docente no ensino da Oralidade, da leitura, da Escrita? As respostas, de modo geral, evidenciaram referenciais teóricos distintos dadas as particularidades - subjetivas, formativas, profissionais – de cada participante. Das nove professoras respondentes, duas não esclareceram quais referenciais utilizam, o que, ao nosso ver, significou incompreensão ou falta de atenção ao que lhes fora questionado. De uma forma ou de outra, ficamos impossibilitada de entender, diagnosticamente, o movimento docente das referidas professoras.

As demais respondentes nos apontaram como fontes teóricas: Livro Didático; Magda Soares; Emília Ferreiro; Paulo Freire; Educação (com foco na alfabetização via letramento); Psicolinguística; Linguística Aplicada; Linguística Textual; Estudos Socioculturais; BNCC. Inferimos, desse modo, que as professoras realizam um trabalho pedagógico com a tríade dentro de uma abordagem construtivista e interacionista da linguagem, o qual busca promover a construção/produção do conhecimento, acionando no sujeito-aprendente um papel de copartícipe do processo.

Entendemos que a perspectiva da Psicolinguística toma a aprendizagem como um processo cognitivo e complexo, balizado pela construção de sentidos do texto; já a Linguística Aplicada permite que as ações pedagógicas em sala de aula assumam as práticas de linguagem enquanto prática social o que, ao nosso ver, não permite um ensino e aprendizagem descontextualizado das práticas socioculturais. A Linguística Textual também foi apontada como ancoragem teórica, o que nos sugere um agir preocupado com a produção, construção e funcionamento dos textos. O trabalho, no viés da área da Educação – Magda Soares e Paulo Freire –, leva-nos a compreender e a assumir uma prática pedagógica na direção de uma aprendizagem centrada na alfabetização via letramento, o que significa dizer que, o processo de alfabetização não ocorre de forma mecânica, centrado no código somente, mas realizada de forma conectada aos usos sociais da linguagem.

Dessa maneira, conseguimos de alguma forma (pré)visualizar os movimentos docentes das professoras colaboradoras de nossa pesquisa. Isso nos permitiu refletir sobre quais contribuições poderíamos agregar às ações de formação do Projeto *Práticas Socioculturais*, via minicursos, para a potencialização da formação continuada docente com o foco da tríade em questão. Nessa lógica, entendemos que o primeiro objetivo foi alcançado.

Para atender o segundo objetivo – descrever minicursos implementados no Projeto *Práticas Socioculturais*, (IEMCI/UFPA), como ampliação de formação continuada para o letramento e autoria profissionais e para uma prática decolonial – fomos em busca de ampliar as ações formativas do Projeto, de modo a contemplar mais especificamente, os estudos sobre a oralidade, a leitura e a escrita no contexto de ensino e aprendizagem dos anos iniciais.

Para tanto, respaldamo-nos em estudos que tratassem especificamente sobre o ensino e aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita e, em regime colaborativo com as professoras participantes desta pesquisa, implementamos três minicursos: a) A importância do conhecimento linguístico para a prática pedagógica nos anos iniciais (1 módulo); b) Leitura, Escrita e Conhecimento Linguístico nos anos iniciais: movimentos reflexivos e práticos para o agir docente (4 módulos); e c) A oralidade no contexto educativo dos anos iniciais (3 módulos), no ano de 2021 (primeiro e segundo semestres). A implementação dos minicursos ocasionou um movimento intenso de estudo, pesquisa e reflexão sobre o contexto de ensino e

aprendizagem das práticas de linguagem, principalmente, para as professoras que puderam atuar na coordenação dos minicursos conosco.

Com isso, as docentes participantes passaram por um movimento de questionar o próprio saber-fazer docente e tal movimento as conduziu ao que denominamos de **estranhamento do próprio fazer docente**. Isso as impulsionou a uma postura mais ativa de estudo, pesquisa, leitura dos referenciais teóricos selecionados para o minicurso e reflexão sobre a própria prática. Gerou nelas também, a consciência do inacabamento, fazendo com que assumissem uma postura mais responsável e ética perante o próprio saber-fazer docente.

Defendemos, portanto, que o movimento de estudo formativo realizado no interior do Projeto *Práticas Socioculturais* sob um modelo decolonial de educação, contribuiu significativamente para a constituição do letramento profissional das docentes e para um agir potencialmente decolonial. Isso foi possível porque a oportunidade de estudos mais específicos sobre o ensino e aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita, no contexto dos anos iniciais, foi ampliada e realizada de modo a considerar as próprias realidades docentes e discentes, assim como as práticas socioculturais de todos os envolvidos.

Sabemos que a maioria das professoras e dos professores atuantes nos anos iniciais possui formação inicial em Pedagogia, fator que, em certa medida, requer complementação em termos de formação continuada, principalmente, no que diz respeito às especificidades do ensino e aprendizagem da tríade aqui elencada. Professores/as graduados/as em Letras, que atuam nos anos iniciais (ou não), também precisam expandir, aprimorar, potencializar seus conhecimentos com formação continuada, pois, acreditamos que somente a formação inicial não é suficiente para dar conta das especificidades e complexidades da língua(gem), bem como de suas transformações ocorridas no decorrer da história.

Constatamos, também, que o movimento de estudo permanente é elemento propulsor para a constituição do letramento profissional docente. Portanto, professoras e professores, conscientes do que lhes compete e comprometidos com o seu papel político e social, precisam estar abertos a esses movimentos de estudo, de modo responsivo e responsabilmente ético, para que seu saber-fazer docente responda cada vez mais satisfatoriamente ao seu alunado e a sociedade como um todo. A partir desses detalhamentos, os quais foram descritos analiticamente de forma mais minuciosa na Subseção 8.2: *Implementação de*

minicursos: contribuições para o letramento e autoria profissionais docentes, concordamos que o segundo objetivo foi alcançado.

Para atender o terceiro objetivo – caracterizar as especificidades de letramento e de autoria profissionais docentes e de decolonialidade nas práticas docentes, após evento de formação continuada –, realizamos a observação participante no contexto de atuação docente de três professoras, atuantes nos anos iniciais: a professora Lavínia, graduada em Letras – Língua Portuguesa, a qual atua no 3º ano, em uma escola pública municipal no município de Ananindeua; a professora Sofia, graduada em Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia, a qual atua no 4º ano, em uma escola pública municipal na cidade de Soure; e a professora Luciene, graduada em Letras – Língua Portuguesa, a qual atua no 5º ano, em uma escola pública municipal também em Soure.

A partir disso, lançamo-nos a refletir sobre os movimentos docentes (saberes e fazeres) de modo a compreender a constituição do letramento e autoria profissionais, assim como evidenciar indícios de decolonialidade nas práticas das professoras colaboradoras. Isso foi feito a partir das seguintes categorias:

- a) responsabilidade ética (BAKHTIN, 2011[1979]), articulada às noções como *consideração do outro* (aluno e sociedade) (BAKHTIN, 2011[1979]); *consciência do inacabamento* (FREIRE, 2017); *assunção da relação teoria e prática* (FREIRE, 2017); *aula como ato político responsável* (GERALDI, 2015).
- b) Além desses, também consideramos as concepções do saber a partir da *subjetividade*, do *juízo de valor* e da *argumentação* (TARDIF, 2014).
- c) Para evidenciar o último critério de análise, consideramos a decolonialidade do poder, do saber e do ser (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005).

Pudemos constatar, de modo geral, movimentos que apontam para: responsabilidade ética, bem como seus desdobramentos: *consideração do outro*, *consciência do inacabamento* e *assunção da relação teoria e prática*, *aula como ato político responsável*. No que diz respeito à categoria de concepções do saber docente, apreendemos uma atuação balizada pelo saber argumentativo; não evidenciamos em nenhum contexto de atuação os saberes subjetivo e de juízo de valor (TARDIF, 2014).

Para além dessas categorias, o presente estudo reconheceu, particularmente, os seguintes aspectos constitutivos do letramento e autoria profissionais docentes:

- a) atitude responsiva ativa participante;
- b) consciência do agir docente;
- c) refração da identidade cultural na aula;
- d) intersecção de saberes – culturais e científicos;
- e) avaliação e reformulação;
- f) estranhamento do próprio fazer docente;
- g) consciência da mudança do próprio fazer docente;
- h) experimento como reconfiguração da prática;
- i) avaliação e reformulação de sua prática;
- j) agir docente inconsciente (movimento raro);
- k) compromisso ético perante o ser professora.

A partir dos estudos dispensados sobre a decolonialidade do poder, do saber e do ser, identificamos traços que evidenciam aspectos decoloniais na constituição do letramento e da autoria profissionais docentes. Entendemos que a identificação de tais aspectos podem ser uma contribuição à expansão do que se tem sobre as categorias de decolonialidade estudadas. Os traços revelados foram:

- a) Traços decoloniais referentes ao poder
 - assunção da importância e da relevância do saber oriundo da cultura popular;
 - promoção da coautoria discente na construção da aula;
 - enfrentamento do que está posto e imposto como única possibilidade de trabalho pedagógico;
 - ruptura com o modelo de professor transmissor e com o modelo de aluno receptáculo;
 - atitude não passiva diante das imposições institucionais;
 - alternativas criativas que rompem com atitudes colonialistas institucionais;
- b) Traços decoloniais referentes ao saber
 - ruptura do saber hegemônico;
 - desmistificação do lugar de conhecimento como única verdade;
 - materialidade do conhecimento adquirido na formação;
 - prática pedagógica interdisciplinar;
 - substituição de instrumentos didáticos;
 - inovação da aula pelo uso de artefatos da cultura popular;

- singularidades dos saberes;
- assunção da coexistência entre saberes legitimados institucionalmente e os saberes ancestrais;
- consideração do discurso e da bagagem sociocultural do aluno;
- prioridade do processo de aprendizagem em detrimento do conteúdo;
- promoção rotineira de leitura deleite;
- saber-fazer docente centrado na aprendizagem discente.

c) Traços decoloniais referentes ao ser

- tomada de consciência sobre o saber construído a partir de uma perspectiva regional;
- agir docente responsivo e ético às necessidades dos alunos e da sociedade;
- agir docente consciente a envolver aspectos teóricos e a responsabilidade do ato;
- singularidades dos sujeitos (professora e alunos);
- avaliação social positiva ao próprio dizer;
- alteridade (professor/aluno/sociedade);
- promoção do engajamento responsável do discente;
- inquietude diante do conhecimento detido;
- movimento constante de autoavaliação docente e avaliação do processo de aprendizagem discente;
- assunção da culpa e da responsabilidade por seus atos;
- posicionamento não indiferente diante da realidade educativa do aluno;
- promoção da coautoria discente na aula.

Dessa forma, chegamos ao objetivo geral – refletir sobre a mobilização de saberes e fazeres docentes em contexto de formação continuada no bojo do Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais* (IEMCI/UFPA).

As professoras apresentaram movimentos constitutivos do letramento e da autoria profissionais docentes ora semelhantes, ora distintos, o que nos levou a compreender que os movimentos docentes não são estanques nem iguais. Por essa razão, não devem ser considerados para efeito de formação continuada como modelo pronto, acabado, inflexível, mas, para fins de nos levar a refletir e compreender os envolvidos no processo – professoras, professores, alunas, alunos – como sujeitos únicos, atravessados por suas experiências, vivências, formações e práticas socioculturais. Entendemos que isso não pode mais ser desconsiderado nos contextos de formação profissional docente.

Desse modo, podemos dizer que as hipóteses apresentadas por nós no início deste trabalho – a) a formação continuada, em âmbito acadêmico, promove potencialmente a ampliação do saber-fazer docente; b) o letramento e autoria profissionais docentes são constituídos, de forma mais ampla, quando a (o)

docente se engaja em formação continuada de caráter decolonial, foram confirmadas.

Isso quer dizer que propostas de formação continuada docente em âmbito acadêmico não podem menosprezar a professora, o professor em sua totalidade, ou seja, desconsiderando suas dimensões humanas – pessoais, sociais, históricas, culturais, políticas, ideológicas, emocionais. A sujeita ou o sujeito antes de ser docente, é um ser humano atravessado por todos esses aspectos e merece ser acolhido e compreendido em todas essas dimensões. Compreender isso no contexto de formação profissional já é um bom começo para a promoção de um letramento profissional mais humanizado que favoreça uma atuação mais engajada, ativa, consciente, comprometida, responsavelmente ética, autoral e, por isso tudo, decolonial.

Portanto, reafirmamos a tese defendida neste trabalho de que o letramento profissional docente é um processo em constante desenvolvimento, constituído ao passo em que se constitui a autoria profissional docente e se fortalecem em eventos de formação continuada decoloniais.

Nesses termos, no tocante à nossa formação profissional, afirmamos que esta pesquisa contribuiu, significativamente, pois por meio dela aprofundamos e amadurecemos nossos conhecimentos acerca do letramento profissional docente, acerca da formação continuada, acerca da autoria docente, assim como dos saberes e fazeres constituintes da identidade profissional docente. Essa realidade possibilitou-nos mudança de postura diante de nossa atuação enquanto professora formadora de professoras/es que atua no Centro de Formação de Professores do Estado do Pará.

Conseguimos compreender que professoras e professores que atuam nos anos iniciais são sujeitas/os atravessadas/os por seus saberes experienciais, advindos de suas vivências, de suas práticas socioculturais e que, portanto, não são vazios, passivos como se fossem robôs. As formações continuadas precisam também levar em consideração as realidades dos contextos escolares em que essas/es docentes atuam. Já não é mais possível atuarmos enquanto formadores, partindo unicamente de um modelo hegemônico de formação, colonialista, pautado no modelo autônomo de Letramento, se quisermos de fato, promover um letramento profissional e, conseqüentemente, a autoria profissional dos professores nos moldes decoloniais da educação.

Para futuras pesquisas, sugerimos a investigação da constituição do letramento profissional docente, assim como da autoria profissional em outros contextos docentes de atuação, como os anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Outra sugestão para novos trabalhos diz respeito ao fomento de Projetos de Pesquisa e/ou Grupos de estudo e Pesquisa no âmbito acadêmico voltados para o letramento profissional docente, buscando investigar como atuam na direção da promoção desse letramento e quais contribuições têm agregado ao campo educacional.

Um outro aspecto que consideramos relevante de ser cada vez mais trabalhado, em termos acadêmicos e científicos, é a pesquisa sobre a linguagem na perspectiva dialógica em convergência com a abordagem decolonial de educação. Queremos destacar que em nosso percurso investigativo no campo teórico sobre a decolonialidade, especialmente no campo da linguagem em perspectiva dialógica, sentimos muita dificuldade de encontrar aportes que pudessem nos fornecer maiores subsídios para a tessitura de nosso discurso sobre esse tema. Tentamos nesta Tese construir um caminho, um raciocínio na busca de suscitar uma reflexão sobre língua(gem) numa abordagem decolonial. É um início, ainda tímido, que vai carecer de expansão, complementação, aprofundamento.

Perante a tudo que fora exposto, consideramos que esta Tese promove significativa oportunidade para a reflexão e aprofundamento sobre temas como: letramento profissional docente, autoria profissional docente, constituição do professor autor de sua prática, formação continuada docente, educação docente decolonial. Não é nossa intenção perecermos inquestionáveis, muito menos limitar as reflexões sobre o tema, mas que este trabalho de pesquisa, de fato, possa, de algum modo, motivar futuras ações de formação continuada, bem como pesquisas acadêmicas que vislumbrem o desenvolvimento do letramento e da autoria profissionais docentes de forma a favorecer a constituição do “ser professora/professor” responsabilmente ético, conscientemente comprometido com o seu saber-fazer.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática pedagógica).

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. Conceitos de leitura e ensino de língua. In.: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Orgs.) **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p.13 – 84.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1 ed., São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2020 [1920-1924].

BARRETO, M. S. **Leitura no ensino fundamental: a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Belém, 2016. Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8236>. Acesso: jun/2020.

BELINTANE, C. **Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BEZERRA, S. S. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico**. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6143>. Acesso em out./2022.

BEZERRA, J. C. S.; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em atividades de leitura. In.: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Orgs.) **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p.195– 236.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Cenas dos Bastidores. *In.*: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. (Orgs.). **Uma leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019. (p. 17- 39).

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTLER, L. M. A. R. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa**: concepções e práticas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13088>. Acesso: em dezembro de 2021.

BRAIT, B. Mikhail Bakhtin: O Discurso na Vida e o Discurso na Arte. *In.*: DIETZSCH, M. J. M., **Espaços da Linguagem na Educação**. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 11-39.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5692/71. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso: Mar/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em Dez/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso jul/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação Continuada. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso: Set/2021.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha->

editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/escalas-de-proficiencia-do-saeb. Acesso: Set/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrizes de referência, tópicos e descritores da Prova Brasil**. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: Jun/2023.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, 1. sem., 2015, p. 241-262. Disponível em: Formação continuada para professores de língua portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? Scripta (pucminas.br). Acesso em Nov/2021.

CARVALHO, B. S. de; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

COSTA-HÜBES, T.C. da; MENEGASSI, J. R. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. *In.*: MAGALHÃES, T.; BUENO, L. COSTA-MACIEL, D. (orgs.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 173-196.

ERICKSON, F. Métodos Cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *In.*: WITTRÖCK, M. C. **La investigación de la enseñanza**, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós MEC, 1989, p. 203-47. Disponível em: <https://fcsalud.ua.es/es/documentos/planes-de-estudio/doctorado/actividad-an-cuali-pc/lec-1-previa.pdf>. Acesso em Out/2021.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In.*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 37-60.

FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. *In.*: BAKHTIN, M.M. **Para uma Filosofia do ato responsável** [Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 147-158.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Ligia Fonseca Ferreira; Regina Salgado Campos (Tradutoras). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FIGUEIREDO, O. **Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas**. Porto: Asa, 2004.

FRADE, I. C. A. S. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44 maio/ago. 2010, p. 264-281. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/59BgMmzm9kKTS CjXxndPybR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: outubro de 2021.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. (Prefácio). *In.*: FREIRE, p. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (Recurso Digital).

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESO, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a. [Recurso Digital].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. (Recurso Digital).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FUCHS, H. L. **A Formação Docente a partir de Currículos Decoloniais**: Análise de experiências instituintes em Cursos de Pedagogia na Abya Yala. (Tese de Doutorado). p. 199. Canoas - RS: Universidade La Salle – UNILASALLE, 2019. Disponível em: DSpace Unilasalle: A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala. Acesso em Out./2022.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. Educação como tecnologia de regulação da vida. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 34 n. 3 (2016): Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2016v34n3p948>. Acesso em: junho de 2021.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. Concepções da linguagem e o ensino de português. *In.*: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2010.

GRILLO, S. Ensaio introdutório. *In.*: VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, 2021[1929], p. 83-90.

HISSA, D. L. A.; COSTA, D. L. Letramento autônomo e ideológico na BNCC: uma reflexão crítica. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**. Crato, v. 10, n. 5, 2021,

p. 436-458. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/viewFile/3358/pdf#:~:text=O%20modelo%20ideol%C3%B3gico%20assim%20representa,um%20pa%C3%ADs%20como%20o%20Brasil>. Acesso: Fev/2022.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. [Trad.: Silvana Cobucci Leite]. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDIM, R. M. M. **Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes**: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico. 2018. 389 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: Repositório Institucional da UnB: Educação intercultural e o Projeto Encontro de Saberes : do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico. Acesso em Nov./2022.

KLEIMAN, A. B. (org.) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In.*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a. p. 75-91.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *In.*: **Filologia e Linguística Portuguesa**, (8), 409-424. 2006b. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>. Acesso em: junho de 2022.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a Formação do professor de língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: [zLemD 8-3 \[diagramada 1\] 28-11.pdf \(scielo.br\)](https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424). Acesso: Fev/2022.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 15 ed., Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2015.

LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In.*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. (p. 8-23). Disponível em: [biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf](https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424). Acesso em Mai/2023.

LEITE, L. C. M. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. (p. 17-25).

LIMA, J. C. M. **Perspectivas dialógicas e decoloniais sobre identidade e formação docente no ensino-aprendizagem de língua inglesa**: um estudo autoetnográfico. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2020. Disponível em: [Perspectivas dialógicas e decoloniais sobre identidade e formação docente no ensino-aprendizagem de língua inglesa: um estudo autoetnográfico.pdf \(ufal.br\)](#). Acesso em Nov./2022.

LIMA, A. L. D. S. **Educação Especial, Conhecimento e Capacitismo**: a persistência da exclusão no Brasil Contemporâneo. (Tese de Doutorado). p. 111. Porto Alegre - RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, 2022. Disponível em: [Educação especial, conhecimento e capacitismo: a persistência da exclusão no Brasil contemporâneo \(ufrgs.br\)](#). Acesso em Nov./2022.

LOSS, A. S. **A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 4 a 8 de outubro de 2015, UFCS – Florianópolis. Disponível em: [*Trabalho-GT08-3479.pdf \(anped.org.br\)](#). Acesso em: maio de 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, K. C. de; AZEVEDO, C. S. S. **Formação continuada e suas implicações**: entre a lei e o trabalho docente. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622015000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: setembro de 2021.

MALFACINI, A. C. S. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **IDIOMA**, Rio de Janeiro, nº. 28, p. 45-59, 1º. Sem. 2015. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28a04.pdf>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. *In.*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARITZA, M. **Paradigmas, conceptos y relaciones para una nueva era**: cómo pensar las Ciencias Sociales desde América Latina (Caracas: Dirección de Estudios de Postgrado/Facultad de Ciencias Económicas y Sociales/Universidad Central de Venezuela). Seminário Las ciencias económicas y sociales: reflexiones de fin de siglo. 20 de junho de 1998.

MARTINS, S. C. A. Letramento decolonial crítico: um olhar sobre o livro didático. In.: OLIVEIRA, G. C. A. **Decolonialidade**: pontos e contrapontos na educação linguística crítica. Campinas: Pontes Editores, 2022. (p. 201-218).

MATENCIO, M. L. M. Imagens do professor: agir e representações. In.: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. **Formação docente**: textos, teorias e práticas. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2015. (p. 27-37).

MARQUES, N. **Quem quer ser professor? Mobilizando saberes e construindo sentidos sobre a carreira docente no Estado de Mato Grosso do Sul**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: Quem quer ser professor? Mobilizando saberes e construindo sentidos sobre a carreira... (usp.br). Acesso: Nov/2022.

MELO JÚNIOR, O. M. B. Arquitetônica. In.: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (Orgs.). **Diálogos em Verbetes**: Noções e Conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. (p. 23-27).

MENDES, I. A.; SILVA, C. A. F. Problematização de práticas socioculturais na formação de professores de Matemática. **Revista Exitus** 7(2), 100-126, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID303>. Acesso: Set/2021.

MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. In.: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 77-98 (Formação de professores EAD; n. 19).

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In.: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.). **Leitura**: aspectos teóricos e práticos. Maringá: EDUEM, 2010a, p. 35-60 (Coleção de professores EAD, n. 1).

MENEGASSI, R.J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (org.). **Leitura e Ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010b, p. 167-190.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: Menegassi, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010c, p. 87-106.

MENEGASSI, J. R. A escrita como trabalho na sala de aula. In.: JORDÃO, C. M. (Org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

MENEGASSI, J. R. A Compreensão Leitora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In.: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, J. R.; FUZA, A. F. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. (p. 85- 130).

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; Rodrigo ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTE, R. S. M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 99-118.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. Disponível em: SciELO - Brasil - REVISÃO DIALÓGICA: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS REVISÃO DIALÓGICA: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS. Acesso: Jan/2023.

MIGNOLO, W. D.; CASAS, A. **Silêncios Da Autoridade**: A Colonialidade Do Ser e Do Saber. *Grial* 43, nº 165 (2005): 26–31. Disponível: <http://www.jstor.org/stable/29752393>. Acesso: Mai/2023.

MOTA NETO, J. C. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em Nov/2022.

MOTA NETO, J. C. **Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina**: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, J. C. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na Genealogia da Pedagogia Decolonial Latino-Americana. In.: ABREU, W. F. de; OLIVEIRA, D. B. (Orgs.). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p. 39-52.

NASCIMENTO, J. B. Alteridade. In.: PEREIRA, S. V. M.; RODRIGUES, S. G. C. (Orgs.). **Diálogos em Verbetes**: Noções e Conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. (p. 17-21).

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009a. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso: Maio/2021.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre/2009b. (p. 203-218). Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350-09.html>. Acesso: Maio/2021.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In.: **Cadernos de pesquisa**. vol.47 n.166 p.1106-1133. out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso: Maio/2021.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26,

n. 1, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso: Mai/2023.

OLIVEIRA, A. Z. N. de. **Xipat, professora**: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de professores munduruku. 2020. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: Xipat, professora: letramentos acadêmicos de reexistência na formação inicial de... (usp.br). Acesso: Nov/2022.

OLIVEIRA, E. S. de; LUCINI, M. O Pensamento Decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa de Resistência. **Boletim Historiar**, vol. 08, nº 01, jan./mar. 2021, p. 97-115. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/15456>. Acesso: Maio/2023.

OLIVEIRA, G. C. A.; LESSA, A. B. C. T. Em favor da Educação Linguística Crítica Decolonial: perspectivas em um curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. *In.*: OLIVEIRA, G. C. A. (Org.). **Decolonialidade**: pontos e contrapontos na educação linguística crítica. Campinas/SP: Pontes Editores, 2022. p. 33-56.

OLIVEIRA, R. M. Contemporaneidade e (más) práticas antigas (Apresentação). *In.*: OLIVEIRA, G. C. A. (Org.). **Decolonialidade**: pontos e contrapontos na educação linguística crítica. Campinas/SP: Pontes Editores, 2022. p. 15-30.

OHUSCHI, M. C. G.; BARRETO, M. S. Dificuldades de aprendizagem em atividades de leitura no ensino fundamental *In.*: **Língua, literatura e ensino**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v.1, p. 121-150.

OSAKABE, H. Ensino de Gramática e Ensino de Literatura: *In.*: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. (p. 26-31).

PAIVA, F. V. **Narrativas de resistência e a formação de memórias docentes**: da Inteira de letramentos e de movimentos em linguagem decolonial da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4717>. Acesso: Nov/2022.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Aprovado pelo CEE-PA pela Resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018. Comissão ProBNCC Pará (MEC). 2. ed. revisada e publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará. Belém: SEDUC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estado_s/documento_curricular_pa.pdf. Acesso: Ago/2022.

PEREIRA, S. L. M. **Usos da escrita na formação docente universitária e o letramento profissional do professor**. 2017, 256f. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/teses/2017/01/02/usos-da-escrita-na-formacao-docente-universitaria-e-o-letramento-profissional-do>. Acesso: Abr/2021.

PEREIRA, R. A.; GREGOL, F. A. O estudo dialógico da valoração. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 482-496, set.-dez. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/40679/27376>. Acesso em: jun. 2023.

PIRES, T. R. O.; QUEIROZ, M.; NASCIMENTO, W. F. A linguagem da revolução: Ler Frantz Fanon desde o Brasil. In.: FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Lígia Fonseca Ferreira; Regina Salgado Campos (Tradutoras). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022. (p. 7-28).

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. 3 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020a.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In.: BAKHTIN, M. M. **Para uma Filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b, p. 9-38.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In.: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. (p. 3-5). Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf. Acesso: Mai/2023.

PRANDINI, P. D. **Conexão Atlântica: branquitude, decolonialidade e educomunicação em discursos de docentes de Joanesburgo, de Maputo e de São Paulo**. 2022. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27164/tde-08062022-110935/pt-br.php>. Acesso: Nov./2022.

RITTER, L. C. B. A produção de sentidos na aula de leitura. In.: MENEGASSI, J.R. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEN, 2005, p. 121-143 (Formação de professores).

RITTER, L. C. B.; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In.: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Orgs.) **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p.419 – 452.

RODRIGUES, I. C. F. S. **Projeto de Pesquisa Práticas Socioculturais linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente**. Faculdade de Educação Matemática e Científica. Belém: Departamento de Pesquisa da UFPA. PDF, 2020.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: https://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/PT_Linguistica_Aplicada_WEB_.pdf. Acesso: Abr/2021.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, 6(11), p. 349-358, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/9764>. Acesso: junho de 2022.

SANTOS, G. V.; BARRETO, M. S. A constituição dialógica da discência e da docência: um olhar a partir de uma atividade de análise linguística no 9º ano do ensino fundamental. *In.*: BAUMGÄRTNER, C. T.; GEDOZ, S. COSTA-HÜBES, T. C. **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. (p. 333-361).

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa. *In.*: Kleiman, A.; Cavalcanti, M. (orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 317-337.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In.*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda a criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, A. U. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**. n. 3, v. 1, p.121-126, 2009b. Disponível em: <https://saocamilosp.br/assets/artigo/bioethikos/68/121a126.pdf>. Acesso em out/2022.

SOBRAL, A. U. A concepção de autor do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições. **Macabéa** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 1., n. 2., p. 123-142. Dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/380>. Acesso em: Ago/2022.

SOBRAL, A. U. Ato/atividade e evento. *In.*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 37-60.

SOBRAL, A. U. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Volochinov no âmbito da concepção dialógica da linguagem. *In.*: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2016. p. 141-162.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: jun/2022.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. *In.*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. **Glossário Ceale**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação (UFMG), 2014. Disponível em: Práticas e eventos de letramento|GlossárioCeale (ufmg.br). Acesso: jun/2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TONIN, F. B.; FIDELIS, A. C. **Leitura deleite no PNAIC**: incentivo ao gosto, ao diálogo e ao encontro com a literatura. In: Anais do Congresso Infantil de Educação Infantil/congresso de creches universitárias da América Latina e Caribe/UDUAL, 2016. Anais eletrônicos, Campinas, Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/coneinf-concuni/papers/leitura-deleite-no-pnaic-incentivo-ao-gosto--ao-dialogo-e-ao-encontro-com-a-literatura>. Acesso: Nov/2021.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Letramentos queer na formação de professorxs de línguas**: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 2018. 283 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8444>. Acesso: Nov/2022.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; CASAGRANDE, N. S. dos. Oralidade e ensino: o difícil caminho da teoria à prática. **Todas as letras y**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 91-102, jan./abr. 2015. Disponível: <http://dx.doi.org/10.15529/1980-6914/letras.v17n1p91-102>. Acesso: jan/2022.

VIANNA, C.A.D; SITO, L.; VALSECHI, M.C.; PEREIRA, S.L.M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In.*: KLEIMAN, A.B.; ASSIS, J.A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.

VIDAL, D. G. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação** [online]. v. 24, n. 1 p. 126-140, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100009>. Epub 23 Dez 1999. ISSN 010. Acesso: out/2021.

VIEIRA, A.; AMARAL, G. A. A arte de ser Beija-Flor na tripla jornada de trabalho da mulher. **Saúde e Sociedade** [online]. v. 22, n. 2, p. 403-414, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902013000200012>. Epub 23 Ago 2013. ISSN 1984-0470. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902013000200012>. Acesso: jun/2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2021 [1979].

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

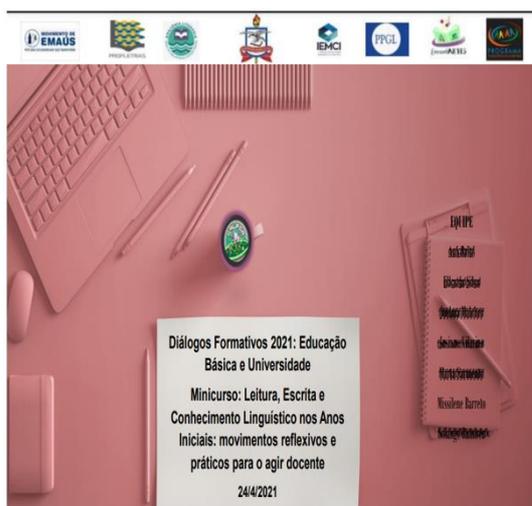
WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver. *In.*: CANDAN, V. M. **Educação intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009 (p. 12-42).

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. *In.*: DINIZ, A. G.; PEREIRA, D. A. (Coords.). **Poéticas y políticas da linguagem em vias de descolonização**. Foz do Iguaçu: Universidad de Integración Latinoamericana, 2017. p. 19-53. Disponível em: <http://catherine-walsh.blogspot.com/2017/10/interculturalidad-y-decolonialidad.html>. Acesso: Fev/2023.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874/2102>. Acesso: fev/2023.

WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Equador: ditorial Abya-Yala, 2019. Disponível em: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>. Acesso: Fev/2023.

APÊNDICE A – PPT DE UM MINICURSO



Experiências leitoras com alunos de 4º e 5º anos, do ensino fundamental das séries iniciais

Professora [REDACTED] (SEMED/SOURE)

DESCRIÇÃO DO PROJETO: O projeto, em síntese, consiste em desenvolver ações que incentivem as práticas leitoras, entre os alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, em etapas que serão desenvolvidas em escala crescente. Os alunos e alunas serão provocados a participar de forma efetiva de atividades que de alguma forma culminem em uma prática de leitura, seja simples, complexa, individual ou coletiva, sendo que o maior objetivo é a fruição leitora, posteriormente as reflexões e análises das obras manuseadas. A princípio o projeto foi estruturado em 10 momentos dinamizados conforme o desenvolvimento da turma e podem ser ajustados e readaptados conforme às necessidades de melhoramento do projeto.

2ª ETAPA

AÇÃO 5: Nesta ação foi realizada a primeira CIRANDA POÉTICA-PARTE 1

- Cada aluno escolherá um livro de poemas que será lido por uma semana;
- Para culminar essa ação cada aluno fará a leitura de dois poemas para a turma (um declamado e outro lido).

AÇÃO 6: CIRANDA POÉTICA - PARTE 2

- Esta ciranda foi formada em grupo menores (05 alunos por grupo) que leram em sequência de ciranda uns os livros dos outros.

3ª ETAPA

AÇÃO 7: LEITURAS: INDIVIDUAL, COLETIVA E EXPLORATÓRIA.

- a partir desta ação, cada aluno emprestará três livros para ler, sendo que um é escolhido pelo professor. Os livros serão levados para casa e cada aluno (a) decidirá os destinos dos mesmos seguindo os seguintes critérios:

- ✓ leitura individual
- ✓ leitura exploratória
- ✓ leitura para apresentar a turma

Esta ação será desenvolvida ao longo de 05 semanas ou conforme a necessidade da turma.

OBJETIVOS



AÇÕES E ETAPAS

1ª ETAPA

AÇÃO 1 : RODA DE CONVERSA

- realização de diálogo informal;
- solicitar que cada aluno (a) traga livros.

AÇÃO 2 : PARTILHA DAS OBRAS

- organização das esteiras (tapetes da sabedoria);
- construção do espaço leitor, que receberá um nome especial – sugestão degustação literária.

AÇÃO 3: COMO POSSO AJUDAR?

- Foi feita a divisão das equipes de trabalho para organizar os empréstimos dos livros...

AÇÃO 4 : LEITURA INDIVIDUAL PARA AUDIÇÃO DO PROFESSOR

- a cada dia um grupo, conforme a quantidade de alunos matriculados na turma;
- a ação será repetida por mais três vezes.

AÇÃO 8: TORRE DE BABEL

O objetivo desta dinâmica foi trabalhar a concentração e a superação de obstáculos (como ruídos, barulhos externos, conversas paralelas etc.) frente à necessidade de realização de leitura para alguma atividade específica.

- Cada aluno (a) escolheu um livro com o gênero Fábulas;
- No segundo momento, com a ajuda do professor foi preenchido a folha para análise;
- No terceiro momento foi realizada a explanação do gênero fábulas com os alunos – (sala de vídeo leitura).

RETORNADO ÀS LEITURAS INDIVIDUAIS

Os alunos leram suas obras e após, cada um apresentou os personagens e os espaços dos acontecimentos;

Na sequência - a **TORRE DE BABEL** – em uma roda sentados nas esteiras ou sala de vídeo e leitura, todos leram ao mesmo tempo em voz alta as suas fábulas – (é pertinente incentivá-los a cumprir o desafio consagrando um "vencedor"- aquele que tiver a voz mais audível);

A culminância da ação foi denominada "o personagem sou eu" (caracterizados com máscaras confeccionadas de um dos personagens da fábula lida) os alunos responderam a seguinte questão: O que aprendo com essa história?

Do ponto de vista Psicolinguístico

"[...] A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais, exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Na verdade, qualquer esforço por parte de um leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem do sentido como um todo, indica um fracasso para a compreensão [...]" (SMITH, 1989, p. 201).

"[...] A leitura é pensamento (...). Exatamente como não podemos falar sem pensar, ou compreender o que alguém está dizendo sem que pensemos, ou extrair o sentido do mundo sem pensarmos, também é impossível ler sem pensar. (...). A única vez em que tentamos ler sem pensar é quando o texto que estamos tentando ler não nos faz sentido (...)." (SMITH, 1989, p. 213).

Do ponto de vista Psicolinguístico

"[...] a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito. Isto, que hoje nos parece óbvio, nem sempre foi claramente aceito nas diversas definições da leitura que foram emergindo ao longo da história, nas quais se detecta uma identificação desta atividade cognitiva com aspectos de recitação, declamação, pronúncia correta etc. (SOLÉ, 1998, p. 23).

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (...). (SOLÉ, 1998, p. 23).

Do ponto de vista da Linguística Aplicada

"A atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula (...) não é leitura, por mais que esteja legitimada pela tradição escolar." (KLEIMAN, 2013, p. 22).

"[...] A leitura é, pois, uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes [...]" (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

"[...] a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo." (KOCH; ELIAS, 2014, p. 11).

"[...] uma leitura que não responda a um propósito comunicativo qualquer (propósito informativo, de localização de dados, de informações; propósito de fruição apenas) não é propriamente leitura". (ANTUNES, 2009, p. 204).

Do ponto de vista da Educação

"Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de alfabética, se torna alfabetizada, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento. Ao longo da escolaridade posterior, com a ampliação e consolidação das habilidades básicas já adquiridas, as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tomarem-se leitoras e produtoras de textos capazes de fazer uso da língua escrita de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita." (SOARES, 2020, p. 200).

"[...] Só quando a criança se apropria dos processos de representar fonemas por grafemas e identificar fonemas em grafemas é que se pode considerar que adquiriu habilidades de leitura e escrita de palavras e frases, necessárias, ainda que não suficientes, para que desenvolva habilidades de leitura e produção de textos. [...] as habilidades de ler e interpretar textos e de produzir textos, para além das habilidades de codificar e decodificar palavras e frases. (SOARES, 2020, p. 203).

BNCC: O que é?

- atualiza os documentos curriculares tanto do ponto de vista das pesquisas na área, quanto no que se refere aos avanços nas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e na formação do leitor contemporâneo.

Concepção de linguagem na BNCC: a ênfase nas práticas de linguagens

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BNCC, 2018, p.61).

Concepção de linguagem na BNCC: a ênfase nas práticas de linguagens

"alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar. Além disso, nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral" (Braking e Weisz, 2017).

As práticas de linguagens assumidas na BNCC como eixo organizador são:

- ✓ leitura/escuta
- ✓ produção de textos escritos
- ✓ oralidade
- ✓ análise linguística/semiótica

Competências Gerais da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland, 1915-1980. *O prazer do texto*; [tradução J. Guinsburg]. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam-48ª edição-São Paulo, Cortez, 2006. P.15.
- GERALDI, João Wanderley (organizador); Milton José de Almeida... [et al.]. *O texto em sala de aula*. – 4ª ed.: São Paulo: Ática, 2006.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2007.—(Coleção primeiros passos:74-19ª edição).
- SAVIAN, M. R. O.; OMETTO, C. B. C. N. *A prática de alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita*. Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF. Vitória/ES. V. 1, Nº 3, p. 159-180, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Missilene%20Barreto/Downloads/119-Texto%20do%20Artigo-217-2-10-20190319.pdf>.
- SOARES, M. *Letramento e Alfabetização*: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Nº 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.
- _____. *Alfabetar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- TRAVAGLIA, LUIZ CARLOS. *Na trilha da Gramática*: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- _____. *Letramento e conhecimento linguístico*. Letras&Letras. V. 31, nº 3, 2015. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_letramento_e_conhecimento_lingu%C3%ADstico.pdf.

Competências específicas de linguagem

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

BNCC e a formação do leitor nos anos iniciais

Habilidades

(EF15LP01) Identificar a **função social** de **textos** que **circulam em campos da vida social** dos quais participa **cotidianamente** (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas **mídias impressa, de massa e digital**, reconhecendo **para que** foram produzidos, **onde** circulam, **quem** os produziu e **a quem se destinam**.

(EF15LP02) **Estabelecer expectativas** em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus **conhecimentos prévios** sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre **saliências textuais**, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (Índice, prefácio etc.), **confirmando antecipações e inferências** realizadas antes e durante a leitura de textos, **checando** a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP04) **Identificar o efeito de sentido** produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em **textos multissemióticos**.

(EF15LP15) Reconhecer que os **textos literários** fazem parte do **mundo do imaginário** e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua **diversidade cultural**, como **patrimônio artístico da humanidade**.

APÊNDICE B – REFERÊNCIAS DOS MINICURSOS

CARONI, R. A. L. **A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e leitura**. Disponível em: [247-38758-30032016-181648.pdf \(uece.br\)](https://www.uece.br/247-38758-30032016-181648.pdf). Abril de 2021.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARROS; BOULITREAU; ROSA. Artigo: Aspectos do ensino e aprendizagem da oralidade na escola. *Work. Pap. Linguíst.*, 21(2), Florianópolis, mai./ago., 2020, p. 69-84. Disponível em: [Vista do Aspectos do ensino e aprendizagem da oralidade na escola \(ufsc.br\)](#). acesso em junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

BUENO. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009, p. 9-11. Disponível em: [Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo | Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação \(ufff.br\)](#). Acesso em junho de 2021.

CARVALHO, B. S. de; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

FREITAS; TEIXEIRA; MACHADO. Artigo: Desafios no ensino da oralidade. **Revista Cadernos de estudo e pesquisa na educação básica**, Recife, V. 2, n. 1, p. 197-215, 2016. Cap. UFPE. Disponível em: [Desafios no ensino da oralidade | Freitas | Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica \(ufpe.br\)](#). Acesso em maio de 2021.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15 ed., Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 15 ed., Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. V. Elias, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. Ed., São Paulo: Contexto, 2014.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LERNER. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

Live: Gêneros da Oralidade na escola: algumas possibilidades de trabalho (Tânia Guedes Magalhães). Disponível em: [\(180\) JEALP - Tânia Magalhães - YouTube](#). Acesso em maio de 2021.

MENEGASSI, R. J. **Estratégias de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (ORG). **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 77-98 (Formação de professores EAD; n. 19).

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. **Conceitos de leitura**. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010, p. 15-39.

SAVIAN; OMETO. Alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES | v.

1 | n. 3 | p. 159-180 | jan./jul. 2016. Disponível em: A ALFABETIZAÇÃO COMO PRÁTICA DIALÓGICA DE LEITURA E ESCRITA | Revista Brasileira de Alfabetização (revistaabalf.com.br). Acesso em março de 2021.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Jan /Fev./Mar./Abr. N. 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf>. Acesso de fevereiro de 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TRAVAGLIA. Letramento e conhecimento linguístico. **LETRAS & LETRAS**, - v. 31, n. 3 (jul./dez. 2015) - ISSN 1981-5239, 2015, p. 158-172. Disponível em: [artigo letramento e conhecimento linguístico.pdf \(ufu.br\)](#). acesso em: março de 2021.

TRAVAGLIA. **Na trilha da Gramática**: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. 1 ed., São Paulo: Cortez, 2013.

ANEXO A – TEXTO: O AÇAÍ E O BURITI

Quadro 24: Texto - O açaí e o Buriti

O Açaí e o Buriti

(Adriana Barbosa Silva)

Em Manaus, cidade grande, misturando tons tradicionais e modernos, casas antigas e arranha-céus, a famosa feira ambulante de frutas, legumes e objetos artesanais passeia pelos bairros dessa cidade ao longo dos dias da semana.

É um dia bem movimentado. Na terça-feira, por exemplo, ela abre suas garrafas no tradicional bairro de Aparecida. E no meio de toda aquela agitação e barulho, conversas pra cá, gritos pra lá, dialogavam o Açaí e o Buriti:

- Bom-dia, Açaí! – cumprimentou o Buriti.

- Bom-dia, Buriti! – respondeu o Açaí.

- Açaí, você já leu a Carta-Decreto da feira, que exige a visita dos fregueses, principalmente na barraca de legumes? – perguntou o Buriti.

- Ainda não. Que imposição é essa? Afinal a feira é livre. Vou já procurar saber do que se trata – respondeu o Açaí.

No dia seguinte, inquieto que ficou o Açaí, foi em busca do tal documento que comentara o amigo. Caminhando por uma barraquinha e outra, perguntava de um e de outro sobre a Carta-Decreto. Mas nada. Ninguém sabia onde encontrá-la.

E, insistente, continuou procurando por ela, até que achou com a Potira, boneca de pano de uma barraca de artesãos caboclos ribeirinhos. Assim, pôde ler o que estava escrito:

Carta-Decreto:

Pelo bem de todos os visitantes e para que possam ser pessoas mais fortes e saudáveis, os feirantes decretam que é importante a visita em todas as barracas desta feira; dessa forma, poderão escolher melhor e achar o que precisam, entre os quais legumes, frutas e objetos artesanais.

No fim do dia, o Açaí encontrou o Buriti e perguntou:

-Oh, Buriti, mano! Você leu a carta?

Todo sem jeito, o Buriti soltou:

-Ham, ham! Não. Na verdade, eu só ouvi um zum-zum-zum.

-Mas eu li, Buriti. E o assunto da Carta-Decreto não é esse que estão dizendo por aí, não – manifestou-se o Açaí.

Então, o Açaí, pacientemente, leu a Carta e esclareceu a informação ao Buriti.

Moral: Antes de se acreditar em boatos, deve-se buscar a verdade dos fatos.

Fonte: SILVA, A. B. O açaí e o Buriti. *In.*: BARBOSA, C.; SILVA, A. B. Fábulas e Apólogos da Amazônia. 3 ed. Manaus: Editora Valter, 2021.

ANEXO B – TEXTO: A CHUVA COLORIDA

Quadro 25: Texto - A chuva colorida

Outra grande amiga de Clara Luz era a Gota de Chuva.

Essa vivia sempre viajando, do céu para a terra. Na volta tinha mil histórias para contar. Clara Luz queria saber tudo sobre a terra. Até geografia e história do Brasil a Gota lhe ensinou um pouco.

Dias depois do aniversário de vermelhinha, Clara Luz, saiu para brincar com a estrela e encontrou-a discutindo com a Gota.

Clara Luz nunca ficou sabendo a razão da briga. Quando chegou, elas já estavam danadas, dizendo desaforos uma para a outra.

- Pensa que é linda, assim toda vermelha?

- E você, que nem tem cor?

- Cara de tomate!

- Cara de fantasma!

- Essa discussão de vocês está me dando uma ideia! - disse Clara Luz.

Vermelhinha e a Gota esqueceram a briga:

- Conte depressa! Que ideia é?

- Vou colorir a chuva.

Vermelhinha e a Gota acharam a ideia ótima.

- Você - disse Clara Luz à Gota - fica encarregada de descer à Terra e depois vir nos contar tudo que aconteceu por lá. Assim que acabar a chuva, evapore-se e volte para cá bem depressa.

- Está bem, mas só vou com uma condição.

- Qual é?

- Poder escolher a minha cor. Você pode me colorir de uma cor que eu não goste.

- De que cor você quer ser?

- Amarelinha. Adoro amarelo!

Vermelhinha deu sua opinião:

- Se eu fosse você, escolheria azul.

- Não. Ou vou amarela, ou então não vou.

Naquele momento a chuva começou a cair.

- Chegou a hora meninas! - anunciou Clara Luz.

E, erguendo a varinha de condão, coloriu a chuva.

Começou a chover de todas as cores: vermelho, azul, amarelo, roxo, verde, alaranjado e mil outras.

Vermelhinha e a Gota davam pulos de alegria.

- Agora vá! - disse Clara Luz, para a Gota. - Vá depressa, para depois contar tudo que o pessoal lá da Terra achou dessa chuva.

- Vou como, se você ainda não me coloriu? Pensa que quero ser a única gota sem cor no meio dessas outras, lindas?

- Ah! É mesmo!

E Clara Luz, com um varadinha, fez a Gota ficar amarela. Na mesma hora ela desceu, sem dizer nem até logo.

As fadas do céu começaram a notar alguma coisa diferente e foram abrindo as janelas, para ver o que estava acontecendo. Quando viam a chuva, quase caíam para trás:

- Não é possível! Vizinha! Vizinha! Já viu o que está acontecendo?

A fada vizinha vinha também para a janela:

- Não posso acreditar! Estou vendo uma chuva colorida!

- É isso mesmo! Foi por isso que eu gritei!

- Mas quem terá feito uma coisa dessas? Que dirá a Rainha quando souber?

Foi um escândalo. Ninguém mais conseguiu trabalhar, nem fazer nada. Só se falava na chuva colorida.

A última a reparar na chuva foi justamente a Fada-Mãe. Estava tão ocupada, arrumando a casa, que não olhou para fora.

Depois resolveu ir ao jardim, colher umas flores prateadas para a jarra da sala.

- Tenho alguma coisa nos olhos - pensou ela. - O que estou vendo, só pode ser defeito da minha vista.

Nesse momento chegou Clara Luz.

- Querida, imagine como eu estou mal da vista: estou vendo uma chuva de todas as cores.

Clara Luz riu:

- Sua vista é ótima, mamãe. Está chovendo mesmo. Fui eu que fiz.

- Clara Luz! Você coloriu a chuva?

- Colori.

- Mas com ordem de quem?

- De ninguém mamãe. Para colorir chuva não precisa ordem, não. Basta a gente ter a ideia.

- Mas menina, quem manda aqui no céu não é você, é a rainha.

- Eu sei, mamãe, então não sei disso? Mas por que a Rainha iria ser contra uma chuva tão bonita? Só se ela for muito boba.

Ouvindo chamar a Rainha de boba, a Fada-Mãe perdeu a respiração.

- Por favor, um copo d'água! - pediu ela, com voz fraca.

Clara Luz foi correndo buscar. Mas em vez de dar a água para a mãe beber, jogou-a na cabeça dela.

- Não era para jogar na cabeça, Clara Luz, era para beber - disse a Fada-Mãe, toda molhada.

- Ah! Então desculpe! Vou já buscar outro!

- Não, obrigada. Não é preciso. Já estou melhorando.

Realmente, com o banho, a Fada-Mãe melhorara logo. Só estava, ainda, com um pouco de falta de ar.

- Mamãe, você tem um defeito - disse Clara Luz.

- Quer saber qual é?

-- Diga, minha filha.

- É essa sua falta de ar. Tudo faz você ficar com falta de ar. Tem tanto ar, olha aí!

A Fada-Mãe olhou:

- É... ar, há bastante.

- Pois então? Só fica com falta de ar quem quer. Tem ar até sobrando.

A Fada-Mãe viu que estava respirando melhor:

- Engraçado! Sabe que, depois dessa sua explicação sobre o ar, eu estou respirando muito bem?

- Então estou às ordens. Quando você ficar com falta, pode falar comigo, que eu explico tudo de novo e você melhora.

A Fada-Mãe voltou para dentro muito intrigada: Nunca vi umas ideias como as dessa menina! Só se ela saiu ao pai, que era o mágico mais inventador da corte do Rei dos Mágicos.

ANEXO C – TEXTO: A FESTA NO CÉU

Quadro 26: O texto - A festa no céu

Entre os bichos da floresta, espalhou-se a notícia de que haveria uma festa no Céu.

Porém, só foram convidados os animais que voam. As aves ficaram animadíssimas com a notícia, começaram a falar da festa por todos os cantos da floresta. Aproveitavam para provocar inveja nos outros animais, que não podiam voar.

Imaginem quem foi dizer que ia também à festa... O sapo!

Logo ele, pesadão, não aguentava nem correr, quem diria voar até a tal festa!

Durante muitos dias, o pobre sapinho, virou motivo de gozação de toda a floresta. Depois de muito pensar, o sapo formulou um plano. Horas antes da festa, procurou o urubu. Conversaram muito, e se divertiram com as piadas que o sapo contava.

Já quase de noite, o sapo se despediu do amigo:

– Bom, meu caro urubu, vou indo, afinal, mais tarde preciso estar bem-disposto e animado para curtir a festa.

– Você vai mesmo?

– Se vou? Até lá, sem falta!

Porém, em vez de sair, o sapo deu uma volta, pulou a janela da casa do urubu e vendo a viola dele em cima da cama, resolveu esconder-se dentro dela.

Chegada a hora da festa, o urubu pegou a sua viola, amarrou-a em seu pescoço e voou em direção ao céu, prru-rru...

Ao chegar ao céu, o urubu deixou sua viola num canto e foi procurar as outras aves. O sapo aproveitou para espiar e, vendo que estava sozinho, deu um pulo e saltou da viola, todo contente.

As aves ficaram muito surpresas ao verem o sapo dançando e pulando no céu. Todos queriam saber como ele havia chegado lá, mas o sapo esquivando-se mudava de conversa e ia se divertir.

Estava quase amanhecendo, quando o sapo resolveu que era hora de se preparar para a “carona” com o urubu. Saiu sem que ninguém percebesse, e entrou na viola do urubu, que estava encostada num cantinho do salão. O urubu pegou a sua viola e voou em direção à floresta, rru-rru-rru.

Voava tranquilo, quando no meio do caminho sentiu algo se mexer dentro da viola. Espiou dentro do instrumento e avistou o sapo dormindo, todo encolhido, parecia uma bola.

– Ah! Que sapo folgado! Foi assim que você foi à festa no Céu? Sem pedir, sem avisar e ainda me fez de bobo!

E lá do alto, ele virou sua viola até que o sapo despencou direto para o chão. A queda foi impressionante.

O sapo caiu em cima das pedras do leito de um rio, e mais impressionante ainda foi que ele não morreu.

Mas nas suas costas ficou a marca da queda: uma porção de remendos!

É por isso que os sapos possuem uns desenhos estranhos nas costas.

ANEXO D – TEXTO: DIA DA ESCOLA

Quadro 27: Texto - Dia da Escola

Escola Diferente

Hoje é o dia da escola
Precisamos festejar
Mesmo longe do prédio
Nossa aula não pode parar

Gosto muito de estudar
Me divertir e aprender
Mas, tô mesmo é com saudade
De curtir a escola pra valer

Na escola tem amigos
Funcionários e professor
Mesmo estudando na Pandemia
Todos trabalham com amor

E pra terminar esse poema
Saúdo toda equipe escolar
Vamos ter fé e esperança
Logo para escola vamos voltar

Fonte: Plano de aula da professora Luciene (2022).