



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS XIV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



LUCICLEIDE MARIA DA SILVA LIESSI

LETRAMENTOS DO PROFESSOR E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: PELOS CAMINHOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

Conceição do Coité – BA
2022

LUCICLEIDE MARIA DA SILVA LIESSI

**LETRAMENTOS DO PROFESSOR E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA: PELOS CAMINHOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – Campus XIV, na linha de Pesquisa I: Educação, Linguagem e Identidade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

Conceição do Coité - BA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Liessi, Lucicleide Maria da Silva

Letramentos do professor e as implicações na práxis pedagógica: pelos caminhos da pesquisa-formação / Lucicleide Maria da Silva Liessi. – Conceição do Coité, 2022. 133 fls.

Orientadora: Profa. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia Departamento de Educação – Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
Contém anexos e apêndices

1. Letramentos do Professor. 2. Letramentos Críticos. 3. Formação de Professor. Pesquisa Formação. Práxis Pedagógica. I. Silva, Obdália Santana Ferraz. II. Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV. III. Título.

CDD: 370.71

FOLHA DE APROVAÇÃO
"LETRAMENTOS DO PROFESSOR E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
PELOS CAMINHOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO"

LUCICLEIDE MARIA DA SILVA LIESSI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 6 de junho de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Obdália Santana Ferraz Silva
Professor(a) Dr.(a) OBDALIA SANTANA FERRAZ SILVA

Doutorado em Doutorado
Universidade Federal da Bahia

Denise Dias de Carvalho Sousa
Professor(a) Dr.(a) DENISE DIAS DE CARVALHO SOUSA
UNEB
Doutorado em Linguística e Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Rita de Cassia Brêda M. Lima
Professor(a) Dr.(a) RITA DE CASSIA BRÊDA MASCARENHAS LIMA
Uefs - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas
Professor(a) Dr.(a) FABIOLA SILVA DE OLIVEIRA VILAS BOAS
Uefs - UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

Theo e Gael, meus filhos, fonte
de inspiração em cada ato de
ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

Parafraseando Vinicius de Moraes:

Eu agradeço,
Eu agradeço a você por toda beleza que me proporcionou nesses dois anos de caminhada.
Sua presença, eu reconheço
Foi o melhor presente
Que a vida me deu
Foi muito lindo
Você ter vindo, ajudado, alegrado
Eu agradeço, eu agradeço
Você ter me proporcionado virar do avesso
E compartilhado a alegria de aprender a viver, ser e estar no mundo
Eu reconheço que não tem preço
Gente que ama assim feito você.

Sou grata, a todos que, de forma direta ou indireta, estiveram presentes nessa jornada, no entanto, não posso deixar de agradecer às pessoas que foram pares comigo nesse processo:

Primeiramente a Deus, meu criador, mantenedor e salvador, pela direção em cada etapa dessa jornada, pelas promessas realizadas e pelo amor incondicional.

A minha mãe, mulher guerreira, que, apesar da distância geográfica, sempre esteve perto e apoiando meus projetos de vida. Muito obrigada pelo incentivo, carinho, cuidado, orações e investimentos, ao longo da minha trajetória acadêmica. Meu amor por você é enorme.

As minhas eternas professoras e amigas Selena, Daniela e Gal; vocês são inspiração. Minha eterna gratidão pela confiança que sempre depositaram, pelo incentivo, pelas orações e torcida. Amo vocês!

A minha amiga, a professora Maria Rita (Ritinha), sem você não teria sido possível chegar até aqui. Te agradeço pelo olhar sensível com o meu texto, pelas trocas, pelos conselhos e pela força, amiga, serei eternamente grata.

A minha prima, Keity Marrony, pelo incentivo, pelas conversas longas e por compartilhar comigo leituras de mundo. Te amo!

A minha amiga, Kesia Lucena; ela não sabe, mas a sua trajetória foi combustível motivador. Lembra daquela ligação em que não terminamos a conversa? Naquele momento, eu não estava pronta, agora podemos continuar. Me liga.

A minha orientadora, professora Obdália Ferraz, sem você não seria possível escrever essas linhas. Muito obrigada por acreditar, insistir e estar comigo durante esse processo. Você é iluminada! Minha gratidão será eterna.

A todos os companheiros de jornada, da turma 2019.2 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV. Muito obrigada por compartilhar comigo essa fase de sua vida. De maneira especial gostaria de citar Geisa e Cris, por me acolher e ensinar que a vida se faz de “pelejas”.

A Cleide Ferreira, um anjo que Deus colocou em minha vida para tornar mais fácil minha caminhada. Muito obrigada pela atenção e cuidado.

A todos os meus alunos, fonte de inspiração e amor. Cada um de vocês, de modo singular, mobiliza, inquieta, e me desloca em busca de possíveis respostas.

À Universidade do Estado da Bahia, campus XIV, pela acolhida, cuidado e por me proporcionar essa trajetória formativa tão singular.

À Faculdade Adventista da Bahia, instituição em que fiz minha graduação em pedagogia e na qual trabalho, meu muito obrigada pelas oportunidades formativas vividas no cotidiano.

À Escola Municipal João Gonçalves, por abrir as portas para este movimento de pesquisa, em especial, ao diretor, Agnaldo Café, sempre gentil, atencioso e acolhedor. Meu Muito Obrigada.

O que dizer das professoras colaboradoras? Palavras não conseguem registrar minha gratidão. Um momento tão difícil, de medo, dor e angústia, diante do invisível, o vírus da COVID-19. No âmbito profissional, novas demandas, novos arranjos, jeitos outros de fazer a aula acontecer. E vocês, sempre alegres, dispostas, disponíveis e atentas as nossas reflexões. Minha admiração, meu apreço, meu amor e gratidão.

E, por fim, mas que é minha prioridade, agradeço a minha família. Meu esposo Hebert Liessi que cuidou das crianças, da casa e de mim em tantos momentos. Meu amor, minha gratidão é eterna. Te amo! O que dizer dos meus filhos, Theo e Gael, minha inspiração diária, os amores da minha vida? Vocês me fazem compreender que é necessário ir além das palavras. Muito obrigada a vocês três por tanto!

*“Penso que escrever [...] só faz sentido se o sujeito
puder relacionar texto e mundo, tecendo e
destecendo a vida no texto.”*

Obdália Ferraz

RESUMO

O referido estudo tem como objetivo compreender como os letramentos construídos pelo professor, em seu processo de formação cotidiana, implicam na práxis pedagógica da leitura e da escrita, visando aos letramentos críticos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A questão que moveu esta pesquisa é: como os letramentos construídos pelo professor, em seu processo de formação cotidiana, implicam na práxis pedagógica da leitura e da escrita, visando aos letramentos críticos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Este estudo foi realizado na Escola Municipal João Gonçalves, situada no distrito de Capoeiruçu, no município de Cachoeira-BA. A base teórica desta pesquisa se constituiu da discussão das seguintes temáticas: letramentos; letramentos do professor; letramentos críticos; práxis pedagógica e formação de professores. A condução deste estudo se apoia, metodologicamente, na abordagem multirreferencial, partindo-se do entendimento de que os fenômenos educativos são complexos e devem ser compreendidos à luz de saberes plurais, através da pesquisa-formação, em que todos os sujeitos envolvidos formam e se formam nos atos educativos cotidianos das experiências pessoal e profissional. O dispositivo utilizado para construção dos dados foi o Design Thinking Com-versação: trata-se de um dispositivo ligado as práticas narrativas, capaz de produzir experiências significativas e formativas, a partir de encontros coletivos e colaborativos. Ancorou-se na Análise Textual Discursiva para análise e interpretação das informações construídas no campo de pesquisa, visando, atribuir significados e sentidos às narrativas dos participantes. Com a investigação concluída, foi possível inferir que as professoras colaboradoras desta pesquisa reconhecem as contribuições teórico-metodológicas dos letramentos críticos em sua formação pessoal e profissional, enquanto professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e compreendem que muitos são os desafios que precisam enfrentar, visando uma práxis da leitura e da escrita com foco no desenvolvimento pessoal e ético dos seus estudantes, considerando suas trajetórias individuais de aprendizado, seus valores, crenças, desejos e cultura.

Palavras-chave: Letramentos do professor; letramentos críticos; formação de professor; pesquisa-formação; práxis pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to understand how the literacies constructed by the teacher in their daily training process imply the pedagogical praxis of reading and writing, aiming at the critical literacies of students in the early years of Elementary School. The question that moved this research is: how do the literacies constructed by the teacher, in their daily training process, imply the pedagogical praxis of reading and writing, aiming at the critical literacies of students in the early years of Elementary School? This study was carried out at the João Gonçalves Municipal School, located in the district of Capoeiruçu, in the municipality of Cachoeira-BA. The theoretical basis of this research consisted of the discussion of the following themes: literacies; teacher literacies; critical literacies; pedagogical praxis, and teacher training. The conduction of this study is methodologically supported by the multi-referential approach, based on the understanding that educational phenomena are complex and must be understood in the light of plural knowledge, through research-training, in which all the subjects involved form and form in the daily educational acts of personal and professional experiences. The device used to construct the data was Design Thinking "With Talk": it is a device linked to narrative practices, capable of producing meaningful and formative experiences from collective and collaborative meetings. It was anchored in the Discursive Textual Analysis to analyze and interpret the information built in the research field, aiming to attribute meanings and senses to the participants' narratives. With the investigation completed, it was possible to infer that the collaborating teachers of this research recognize the theoretical-methodological contributions of critical literacies in their personal and professional training as teachers of the early years of Elementary School, and understand that there are many challenges they need to face, aiming at a reading and writing practice focused on the personal and ethical development of its students, considering their particular learning trajectories, their values, beliefs, desires and culture.

Keywords: Teacher literacies; critical literacies; teacher training; research-training; pedagogical praxis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfis das professoras colaboradoras desta pesquisa	14
Quadro 2 - Distribuição percentual dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cachoeira por nível de proficiência.....	21
Quadro 3 - Análise comparativa de resultados do SAEB/Língua Portuguesa - Cachoeira - BA.....	22
Quadro 4 - Descritores e equivalência quantitativa	30
Quadro 5 - Pesquisas que dialogam com este estudo, defendidos entre 2016 e 2019	31
Quadro 6 - Etapas de pesquisa	47
Quadro 7 - Desenho dos movimentos entre a unitarização e a categorização	57
Quadro 8 - Práticas ou eventos de letramentos em que as professoras se envolvem no cotidiano	68
Quadro 9 - Lista de livros utilizados no projeto Novembro Negro.....	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Território de Identidade	27
Figura 2 - Fachada da Escola Municipal João Gonçalves - EMJG	29
Figura 3 - Representação das fases do DT na educação	52
Figura 4 - Princípios do currículo baseado em letramentos	70
Figura 5 - Os dois "multis" dos multiletramentos	79
Figura 6 - Produções de escrita dos estudantes do 3 ano do Ensino Fundamental da EMJG	98
Figura 7 - Produções artísticas dos estudantes da EMJG	98
Figura 8 - Painel virtual com post-it, elaborado pelas professoras da EMJG	100
Figura 9 – Planta baixa do projeto da biblioteca da escolar da EMJG	111
Figura 10 – Maquete eletrônica da biblioteca escolar da EMJG (visão geral)	112
Figura 11 – Maquete eletrônica da biblioteca escolar da EMJG (visão da entrada)	113
Figura 12 – Maquete eletrônica da biblioteca escolar da EMJG (visão central)	114
Figura 13 – Maquete eletrônica da biblioteca escolar da EMJG (visão lateral esquerda e de fundo)	115
Figura 14 – Maquete eletrônica da biblioteca escolar da EMJG (visão lateral direita)	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD –	Análise Textual Discursiva
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEE –	Centro de Integração Empresa Escola
DT –	Design Thinking
EMJG –	Escola Municipal João Gonçalves
FACED –	Faculdade de Educação da UFBA
FADBA –	Faculdade Adventista da Bahia
FLICA –	Festa Literária Internacional de Cachoeira
GEPLET –	Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES –	Instituição de Ensino Superior
INAF –	Indicador Nacional de Alfabetismo
MPED –	Mestrado Profissional em Educação
NAEP –	Núcleo de Apoio Educacional e Pedagógico
NLG –	The New London Group
PNA –	Política Nacional de Alfabetização
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PUC-RS –	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA –	Sistema de Escrita Alfabética
SME –	Secretaria Municipal de Educação
UECE –	Universidade Estadual do Ceará
UFBA –	Universidade Federal da Bahia
UNEB –	Universidade da do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: INICIANDO A CAMINHADA	12
1.1 MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES: CAMINHOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	16
1.2 A PARAGEM: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO RECÔNCAVO	27
1.3 EM BUSCA DAS MARCAS DEIXADAS AO LONGO DO CAMINHO: DIÁLOGOS COM OUTROS PESQUISADORES.....	30
2 ROTAS DO TRAJETO METODOLÓGICO: POSSIBILIDADES PARA UMA CAMINHADA MULTIRREFERENCIAL	36
2.1 MARCAS CONSOLIDADAS NA ESTRADA: BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS.....	37
2.2 PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA COMO TRAJETÓRIA COLETIVA, COLABORATIVA E REFLEXIVA DA PRÁXIS.....	41
2.3 AS HISTÓRIAS INSPIRADORAS AO CAMINHAR: DISPOSITIVOS DE PESQUISA.....	50
3 DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS SOB UM OLHAR PERSPECTIVAL: INSTANTES E MOMENTOS ACONTECIMENTAIS	60
3.1 OS LETRAMENTOS COTIDIANOS DO PROFESSOR COMO DISPOSITIVO PARA RESSIGNIFICAR A LEITURA E A ESCRITA	61
3.2 ENTRE A SUBJETIVIDADE E O LUGAR SOCIAL DE CADA ESTUDANTE: LEITORES E ESCRITORES DA REALIDADE.....	75
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MARCAS SOCIO-HISTÓRICAS DE LEITORES E ESCRITORES	85
3.4 OS SABERES DOS PROFESSORES EM MOVIMENTO: POR UMA PRÁXIS DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS.....	94
3.4.1 Projeto biblioteca escolar ativa: democratização do acesso à cultura letrada	1022
REFERÊNCIAS.....	12323
APENDICE A	13030
ANEXO 1 – Descrição das habilidades de cada nível	13333

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES: INICIANDO A CAMINHADA

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, p. 104, 1967).

As rápidas e constantes mudanças nos cenários comunicacionais da atualidade nos mobilizam a reconsiderar nossas concepções em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os ensaios comunicativos do cotidiano possibilitam negociações quanto às diversas formas de uso da linguagem em diferentes esferas da vida humana, como na família, no trabalho, na comunidade. Tais mudanças afetam diretamente o espaço/tempo dos estudantes, visto que podem continuar suas experiências de ler e escrever em ambientes que vão além da sala de aula. Um toque sensível no *display* oportuniza o contato com uma infinidade de textos, com os quais o estudante pode vivenciar e operar por meio de múltiplos modos de comunicação: oral, escrito, visual, tátil, gestual e espacial, que se mesclam e se combinam para a construção de um texto coeso e coerente.

Se novos estudantes estão emergindo, os professores devem encorajá-los para que se tornem sujeitos ativos e intencionalmente engajados nas práticas de leituras e de escritas de seu contexto social, com vistas à transformação da realidade posta. Essa dinamicidade proposta pelas mudanças sociais afeta os saberes, os fazeres e as vivências da identidade profissional e pessoal do professor, apontando para uma formação permanente, que poderá acontecer em diferentes espaços e de diferentes formas: coletiva ou individual, formal ou informal. A sala de aula e os atos pedagógicos diários são fontes inesgotáveis de subsídios para autoformação e formação do professor. Isso quer dizer que, ao ensinar, o professor também aprende; ao aprender, ele reelabora sua prática para novamente ensinar. Sendo assim, o professor deve perceber-se como autor, criador de um saber fazer que é sempre práxis, ele se (trans)forma ao (trans)formar o estudante.

É importante considerar que a apropriação da tecnologia da escrita e a capacidade de reconhecimento e compreensão dos signos linguísticos ocorrem de

maneira indissociável no cotidiano das atividades escolares durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola é o ambiente formal para que tais habilidades sejam desenvolvidas nessa fase em que se encontram os estudantes, portanto é imprescindível lançarmos um olhar investigativo sobre a práxis pedagógica, responsável pela inserção desses sujeitos no universo dos letramentos que se ampliam e se transformam no contexto da cibercultura. Logo, é relevante considerar os letramentos de seus professores, e, conseqüentemente, como se delineia a práxis pedagógica, no sentido de entender o quanto ela se aproxima e/ou se distancia de um projeto de aprendizagem que abra caminhos para participação social, capaz de formar estudantes construtores de significados eficazes em seu contexto sociocultural e membros participativos de uma comunidade.

Nas três últimas décadas, temos assistido a uma situação de efervescência no Brasil no que tange à produção de leis, diretrizes, parâmetros (documentos governamentais). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 – que regulamenta as aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 – com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização¹.

Kleiman (2006) aponta que essas mudanças no sistema educacional atual causam um desânimo generalizado entre os professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa; em parte, pelo desconhecimento das teorias de linguagem que embasam esses documentos oficiais, gerando um sentimento de impotência e frustração. Desse modo, é relevante construir com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsáveis pela alfabetização, conceitos e concepções que atravessam e embasam esses documentos governamentais, como o estudo dos letramentos.

Nesta pesquisa apresentaremos algumas contribuições sobre o estudo dos letramentos (no plural), reconhecendo as múltiplas vozes dos estudantes, os diferentes locais da cultura popular, as novas mídias, e a diversidade de possibilidades que existem em textos do mundo real (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), para a

¹ Não é propósito desta pesquisa questionar as bases epistemológicas desses documentos, nem suas contribuições efetivas para melhoria da educação no território nacional; no entanto, valem algumas indagações: esse clima de incerteza mobiliza o professor para formação ou desestabiliza e precariza sua profissão?

reflexão sobre os letramentos do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e as implicações em sua práxis.

As ações deste estudo foram desenvolvidas, virtualmente, entre maio e dezembro de 2021, e presencialmente, entre março e abril de 2022. Ao longo de 11 meses, interagimos com um grupo de 05 (cinco) professoras da Educação Básica da rede municipal de Cachoeira, que participaram ativamente de todas as etapas desta pesquisa. As integrantes do grupo lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Joaquim Gonçalves (EMJG).

O Quadro 1 apresenta o perfil das professoras colaboradoras com as quais interagimos neste estudo. Para preservar a identidade, elas escolheram pseudônimos.

Quadro 1 - Perfis das professoras colaboradoras desta pesquisa

Professoras colaboradoras	Descrição dos perfis
Helena	Professora graduada em pedagogia. Leciona há 26 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Carga horária: 20h semanais. Faixa etária entre 45 e 50 anos.
Vitória	Professora graduada em pedagogia e pós-graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais. Leciona há 12 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Carga horária: 40h semanais. Faixa etária entre 35 e 40 anos.
Rosinha	Professora graduada em pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar e Secretaria. Leciona há 17 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Carga horária: 40h semanais. Faixa etária entre 60 e 65 anos.
Maria Flor	Professora graduada em pedagogia. Leciona há 23 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Carga horária: 20h semanais. Faixa etária entre 45 e 50 anos.
Ana Liz	Professora graduada em pedagogia. Leciona há 18 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Carga horária: 20h semanais. Faixa etária entre 35 e 40 anos.

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

Com esse grupo, compartilhamos saberes e não saberes, dialogamos, trocamos ideias, nos fortalecemos para o exercício do “professorar” em tempos de incertezas e medos, construímos e desconstruímos opiniões em encontros virtuais carregados de afeto, solidariedade e humanidade. Para tanto, este trabalho teve como inquietação central: como os letramentos construídos pelo professor, em seu processo de formação cotidiana, implicam na práxis pedagógica da leitura e da escrita, visando aos letramentos críticos dos estudantes dos anos iniciais

do Ensino Fundamental? Partindo dessa problemática que envolve o objeto de estudo, a pesquisa teve como objetivo geral: compreender como os letramentos construídos pelo professor, em seu processo de formação cotidiana, implicam na práxis pedagógica da leitura e da escrita, visando aos letramentos críticos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando essa premissa, nos guiamos a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Mapear projetos de leitura e de escrita produzidos e/ou desenvolvidos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ambiente escolar;
- Identificar, nos projetos produzidos e/ou desenvolvidos pelos professores, ações de leitura e de escrita que contribuam para a construção dos letramentos críticos dos estudantes;
- Problematicar, coletivamente, a concepção de letramento que embasa os projetos produzidos e/ou desenvolvidos pelos professores;
- Produzir, com os professores, um projeto de implementação da biblioteca escolar/comunitária.

Orientados por esses objetivos, forjamos prosas construindo sentidos, ao pensar nossa trajetória pessoal e profissional, quanto às inspirações, aos saberes, aos modos de ser, de estar e atuar no mundo; a leitura e a escrita como herança cultural inalienável; os letramentos críticos dos estudantes como possibilidade de transformação da realidade pessoal e social; projetos pedagógicos com foco nas demandas sociais da comunidade escolar. Tomamos como ponto de partida para os diálogos as histórias de leitura e escrita das professoras colaboradoras, bem como suas vivências, sociais e culturais, cotidianas na relação com seus estudantes.

O impulso para trilhar esses caminhos na realização desta pesquisa foram as experiências anteriores ao período de realização do mestrado. Portanto, considero pertinente descrever ao leitor o contexto em que sucederam minhas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Os fatos aqui descritos representam uma caminhada marcada pela determinação de alguém que sempre acreditou na educação, na escola e no estudo como fonte de transformação.

1.1 MOTIVAÇÕES E INQUIETAÇÕES: CAMINHOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Olhos fitos no papel, letras embaralhadas sobre a folha, mãos bem apertadas uma contra a outra, coração gelado no peito, era a cartilha *Porta de papel* aberta diante de mim. até que se ouvia uma voz anunciar: *é hora da lição!* Diante da professora, que sempre estava sentada e com um lápis na mão direita, uma menina de cabelos lisos e negros, olhos castanhos e vibrantes, faladeira, magrela e forte, mas que se mantinha em silêncio até que fosse dada ordem de iniciar a lição. Por onde começávamos? Pelas unidades de menor significado da língua, as letras, seguidas das famílias silábicas; em seguida, uma série de palavras que apresentavam aquelas sílabas e, para terminar, uma sequência de frases intituladas de texto. Se eu sabia a lição? Sempre. *Tudo decorado*. Se eu aprendi? Sim. Aprendi a ler e a escrever, mas as maiores lições desse momento aprendi muito tempo depois e é por isso que estou a escrever essas linhas.

Embora criança, sempre questioneei algumas práticas do meu processo de escolarização, e especialmente de alfabetização. Se eu tenho que escrever, posso escrever o nome de meus pais? É preciso ler, posso ler as histórias que eu mais gosto? Para essas perguntas infantis, respostas não gentis e pouco empáticas: Não! você deve ler as lições propostas na cartilha e transcrever os textos nela contidos. Em contrapartida, em casa, ler e escrever apontavam em direção oposta. Eu seguia escrevendo lista de compras, bilhetes e cartas, leituras religiosas (em sua maioria) como parte da devoção pessoal e diária, experiências sempre funcionais e com objetivos claros. As leituras e os textos escritos na escola tinham propósitos e funcionalidade apenas no contexto da escola, fora dele não faziam sentido.

O tempo passou e a menina cresceu (nem tanto assim), vinda do interior de Pernambuco para o Recôncavo da Bahia, chegou ao Ensino Superior, cursou Pedagogia na Faculdade Adventista da Bahia (FADBA), uma faculdade da rede privada. Alguns componentes curriculares e suas discussões me fizeram lembrar da *hora da lição*. Só então pude perceber que ler é mais do que decorar e escrever, muito mais do que transcrever; desse modo, 15 anos depois, aprendi a lição ao compreender que ler e escrever são práticas sociais. Esse aprendizado transformou um acontecimento em experiência pessoal significativa, ou seja, lidar com as informações e conhecimentos que envolviam o fato, me colocou em movimento, em processo de

mudança e assim estou a me metamorfosear com os encontros que a vida proporciona.

O primeiro grande encontro foi com Magda Soares e sua escrita, com o livro *Letramento: um tema em três gêneros* (1998); em seguida, Delia Lerner e sua obra *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2002). O encontro com ambas as autoras mobilizou minhas forças e foco; logo escolhi escrever meu trabalho de conclusão de curso sobre letramento e trazer o professor para o foco da discussão, como agente de letramento; e a hora da lição foi decisiva para isso. Qual era a concepção de ler e escrever que tinha a professora do meu primeiro ano no Ensino Fundamental? Por que ela mantinha aquelas práticas para ensinar leitura e escrita?

Se ler e escrever são práticas sociais básicas em todas as sociedades grafocêntricas que possibilitam aos usuários acesso aos recursos culturais disponíveis, participação cívico-econômica, acesso à educação formal, a recursos sociais e materiais, por que a escola as toma para si como se fossem um bem exclusivamente ali produzido? A escrita não é uma herança histórica e produto de uso social? Tais questionamentos, ao dialogar com autores como Magda Soares, Delia Lerner, Antônio Marcuschi e Marcos Bagno, foram essenciais para que pudesse me envolver com a temática de estudo.

Minha primeira experiência como “professora” aconteceu ainda na adolescência em Pernambuco, fui estagiária pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) numa sala da Educação Infantil durante 4 anos, atuando como professora auxiliar. Nessa época cursava o Ensino Médio – antigo curso técnico de magistério.

Em seguida, já na Bahia, passei a trabalhar como professora regente da Educação Infantil, com crianças de 5 anos, estudantes do Grupo 5, como era denominado na época. Fui contemplada com uma bolsa de estudos ofertada pela FADBA, que me permitiu pagar as mensalidades do curso de Pedagogia durante os 4 anos de graduação. Naquele período, diante dos meus alunos, já não era a mesma professora, nem a mesma pessoa; muitas mudanças ocorreram com as lições aprendidas com a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental (na época, 1ª série primária). Em minha classe havia jornais, revistas, histórias em quadrinhos, livros diversos de receita, de histórias, uma infinidade de portadores e gêneros textuais, com funcionalidade dentro e fora da escola.

As leituras eram diárias e a produção textual coletiva (tendo o professor como escriba) também. A experiência foi significativa para as crianças e suas famílias, e ainda mais para mim, professora em formação inicial. Sem cartilha, sem silabação, sem decorebas, mas com muito significado e funcionalidade para a língua escrita, algumas crianças avançaram em suas hipóteses de escrita e leitura, alcançando o nível alfabético. Nesse momento aprendi: criem condições para que seus alunos aprendam a ler e a escrever, isso é bem diferente de ensinar a ler e a escrever.

Concluída a graduação, passei alguns anos trabalhando na gestão escolar como coordenadora. Nos momentos de formação, o foco com o grupo de professoras da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental apontavam sempre para leitura e escrita como práticas sociais. Mesmo nos Anos Finais do Ensino Fundamental mantinha diálogos constantes com professores de Língua Portuguesa, pensando em possibilidades para que os estudantes desenvolvessem competências e habilidades necessárias, tendo como ponto de partida situações reais de uso da língua.

Fiz uma pós-graduação *lato sensu* em Pesquisa e Docência do Ensino Superior, posso dizer que uma nova fase na história de minha trajetória profissional começava ali. Três anos depois de minha formação, passei a trabalhar na Instituição de Ensino Superior (IES) onde conclui o percurso formativo inicial, como professora do curso de pedagogia. Quantas memórias felizes foram acionadas, ao entrar nas salas de aula, ao reencontrar ex-professores queridos, agora colegas de profissão e de trabalho. Nesse momento, comecei a coordenar projetos de extensão nas escolas da comunidade: ouvia os gestores, os professores e os estudantes de pedagogia, pensando em projetos que fossem beneficiar a comunidade e fossem relevantes na formação para docência.

Muitos desses projetos, desenvolvidos entre os anos de 2015 e 2018, estavam balizados em leitura e escrita, pois a principal queixa dos gestores e professores dizia respeito aos estudantes que encerravam o ciclo alfabetizador sem ter construído as competências e habilidades “esperadas”. Quanto às competências e habilidades de leitura e escrita, elas são necessárias, mas é preciso respeitar o tempo do estudante, visto que os capitais culturais² de cada indivíduo o aproximam ou o distanciam das práticas de escrita e leitura apresentadas na escola.

² Termo cunhado por Pierre Bourdieu em seus ensaios de reprodução social e o lugar da escola nesse processo. Reconheceu que o capital econômico sozinho não reproduzia privilégios e distinção social,

Pensando nessa trajetória, o desejo de continuar aprendendo e expandindo as perspectivas sobre letramento só aumentava. É então que ocorre o primeiro contato com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), um divisor de águas, um encontro importante no processo de tornar-me autora na construção de sentidos. Isso se dá por meio da disciplina Letramentos digitais e hipertextualidades, ministrada pela professora Dra. Obdália Santana Ferraz Silva, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). A vinculação ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Multiletramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), também demarca um momento fundamental dessa caminhada, possibilitando-me compreender que autor e leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significados através da linguagem.

Ao resgatar as memórias de vida, especialmente o recorte do meu primeiro ano escolar, 1ª série do Ensino Fundamental no ano de 1994, até o presente ano, 2022, percebo que para me constituir professora, não apenas o processo formal da graduação em Pedagogia foi necessário e importante, mas minhas vivências infantis e juvenis como estudante também foram; a relação estabelecida com professoras e professores; os materiais didáticos (livros e cartilhas) a que tinha acesso; as aproximações e distanciamentos com a práxis adotada pelos professores e professoras ao longo dessa trajetória. Enfim, reconheço que minha formação profissional se entrecruza com minha vida pessoal.

O professorar é ato coletivo, é um fazer tecido a partir dos encontros e das mudanças que a vida nos oportuniza. Tenho me tornado professora a cada dia, já não sou a mesma que se formou em Pedagogia em junho de 2011, foram muitas metamorfoses até aqui. Sou professora, mãe, filha, amiga, autora, leitora, pesquisadora, colega de profissão, entre tantas outras, um ser em constante mutação e reconheço as implicações dessas transformações em minha práxis.

Atualmente, mãe de dois filhos (6 anos e 1 ano), o primogênito, Theo, em processo de invenção e reinvenção da escrita cotidianamente, faz cartões para toda família e para os amigos, sinto-me encantada por vivenciar em casa as descobertas desse escritor. Como é prazeroso sentir a emoção de um filho conquistando

Bourdieu apostou na ideia de que a cultura é um bem simbólico que quanto mais se tem, maiores as condições de sua acumulação. Desse modo, compreendo aqui que a escrita e a leitura, são bens culturais e quanto maior o acesso a portadores textuais, maiores são as oportunidades de um indivíduo tornar-se autor e leitor crítico. No entanto, compreendo o papel fulcral da escola em desmontar essa ordem natural e favorecer o encontro de cada estudante com a cultura escrita.

autonomia com a escrita, lendo seus primeiros versos e abrindo um sorriso de vitória. Acompanhá-lo nessa busca ressignifica as concepções de escrita e leitura que carrego, ancoradas na construção de sentidos, e me inspira como professora, hoje universitária, a *freirear*³ com meus estudantes sobre uma leitura e uma escrita para além do papel e dos muros da escola, uma leitura e uma escrita que pertençam ao estudante, a sua família, a sua comunidade.

Diante do exposto, ao pensar em um projeto de pesquisa, as inquietações sobre os letramentos do professor e a relação com sua práxis pedagógica continuavam latentes, tornando-se objetos de estudos balizadores. Desde os primeiros rascunhos até a aprovação no processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da UNEB – Campus XIV, houve muitas transformações. Aos poucos foi emergindo um olhar mais preciso e consciente, escuta sensível e atenta do que é tornar-se pesquisador, um caminho que se faz ao caminhar. É tempo de travessia, de percorrer estradas, buscar novos horizontes, de descobrir novos caminhos ou andar pelas velhas estradas de um jeito novo. Sou uma pesquisadora em construção, em contínuo exercício de esvaziamento e abastecimento diante de cada encontro dessa caminhada.

Leitura e escrita são práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, pois o domínio proficiente dessas ações permite que os indivíduos enfrentem as demandas específicas de sua sociedade, fazendo-os interagir com os desafios do mundo letrado que os convidam e convocam a se moverem criativamente, no âmbito do código da escrita e de outros códigos para além da palavra. Comumente, considera-se que o acesso a essas duas práticas sociais é responsabilidade da escola, avaliada como agência formadora que, além de desenvolver as habilidades básicas de ler e escrever, possui a incumbência de construir conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente dessas mesmas práticas.

Embora a escola tenha responsabilidade no desenvolvimento dessas práticas sociais, é preciso considerar que ela não é a única instituição social responsável. A prova disso é que as lacunas ou competências, apresentadas por crianças, jovens ou adultos, em situações de participação social, que envolve a língua escrita, tem sua origem vinculada a diversos fatores, inclusive externos à escola. No entanto, como instituição formal com papel central na formação dos estudantes, a escola poderá

³ Baseado nas ideias de Paulo Freire, é um modo de dizer de uma práxis esperançosa, dialógica, coletiva, ávida por justiça, por mais democracia e igualdade. Freirear nesse contexto é esperar!

possibilitar a construção dos conhecimentos historicamente sistematizados. Se o objetivo é formar alunos leitores, produtores de textos competentes e participantes em suas práticas cotidianas, é preciso considerar processos e práticas possíveis para que os professores se vejam, antes, como produtores de linguagem – leitores, escritores, revisores e tantas outras possíveis inserções na sua práxis como usuários proficientes da língua escrita.

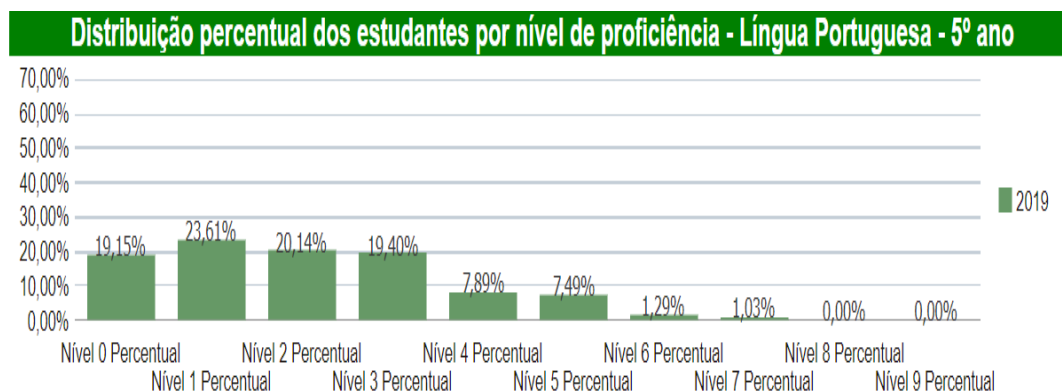
Como professora da FADBA, desenvolvo alguns projetos de extensão na EMJG, escola sede desta pesquisa, localizada em Capoeiruçu, distrito rural de Cachoeira – cidade do Recôncavo Baiano, além de supervisionar estagiários do curso Pedagogia. Ao longo desse período, foi possível observar e acompanhar muitos fenômenos educacionais contemporâneos instalando-se na escola. É possível destacar que o trabalho com a leitura e a escrita é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores e gestores da escola, tendo em vista que muitos estudantes chegam ao final do ciclo alfabetizador sem evidenciar as habilidades necessárias para leitura e escrita previstas no currículo escolar.

Analizando a última aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB⁴), em 2019, na cidade de Cachoeira, é possível observar que o rendimento dos estudantes em Língua Portuguesa está aquém do esperado, o que justifica a preocupação dos gestores e professoras da EMJG. Em uma escala de proficiência⁵ que varia de 0 a 9, sendo 0 a menor nota e 9 a maior, a maior concentração de estudantes se encontra entre os níveis 0 e 3, conforme é possível verificar no Quadro 2:

Quadro 2- Distribuição percentual dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cachoeira por nível de proficiência

⁴ SAEB – O Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Disponível em: Saeb — Inep (www.gov.br). Acesso em: 30 de nov. de 2021.

⁵ A descrição das habilidades de cada nível da escala de proficiência encontra-se em anexo, página... Os resultados dos testes de aprendizagem realizados são apresentados em uma escala de proficiência, composta por níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência. Significa dizer que quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores.



Fonte: dados estatísticos do INEP. Disponível em: Oracle BI Interactive Dashboards - Painel Educacional Municipal (inep.gov.br).

Ao verificar comparativamente o resultado nas últimas edições da avaliação do SAEB, em Cachoeira, conforme apresentado no Quadro 3, a repercussão é semelhante, com mais de 80% dos estudantes entre os níveis 0 e 3.

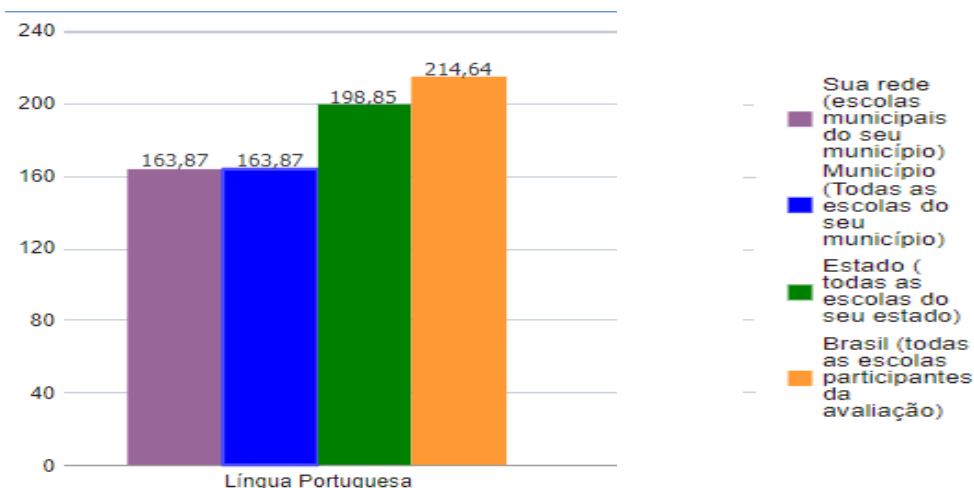
Quadro 3 - Análise comparativa de resultados do SAEB/Língua Portuguesa - Cachoeira - BA

	Língua Portuguesa - 5º ano - Percentual			
Nível	2013	2015	2017	2019
Nível 0	30,16	11,81	15,69	19,15
Nível 1	39,32	25,46	29,28	23,61
Nível 2	24,84	23,62	22,98	20,14
Nível 3	1,39	24,19	14,81	19,40
Nível 4	2,84	7,86	11,04	7,89
Nível 5	0,00	4,10	3,36	7,49
Nível 6	1,45	1,49	1,43	1,29
Nível 7	0,00	1,47	0,73	1,03
Nível 8	0,00	0,00	0,34	0,00
Nível 9	0,00	0,00	0,34	0,00

Fonte: dados estatísticos do INEP, disponível em: Oracle BI Interactive Dashboards - Painel Educacional Municipal (inep.gov.br).

Os dados da realidade no estado da Bahia e no Brasil também apontam fragilidades nas habilidades de escrita e leitura dos estudantes, como demonstra o Gráfico 1. Logo, é uma demanda educacional nacional.

Gráfico 1: Médias comparadas



Fonte: dados estatísticos do INEP, disponível em: Oracle BI Interactive Dashboards - Painel Educacional Municipal (inep.gov.br).

O Quadro 2 – Distribuição percentual dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Cachoeira por nível de proficiência, e o Quadro 3 – Análise comparativa de resultados do SAEB/Língua Portuguesa – Cachoeira - BA, expõem um cenário de alerta quanto às habilidades construídas pelos estudantes que encerram a primeira etapa do Ensino Fundamental. De acordo com a escala de proficiência, esses estudantes não alcançam as seguintes habilidades:

- Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música.
- Identificar opinião em poemas e crônicas.
- Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens.
- Reconhecer elementos da narrativa em fábulas.
- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música.
- Interpretar efeito de humor em piadas e contos.
- Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
- Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor.
- Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos.

- Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes.
- Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.

Ao explorar essas habilidades, fica claro que, além das questões relacionadas à gramática e ortografia – necessárias para construção de um texto coeso e coerente – os estudantes apresentam fragilidades na interação com os gêneros textuais, no diálogo com os autores e na produção de sentidos (opinião; inferir informação), ou seja, eles não compreendem que a língua encontra-se situada nos diferentes espaços sociais e culturais, e que através dela os indivíduos se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Desse modo, fica clara a relevância de um trabalho com práticas de leitura e escrita comprometidas com a construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global. Trata-se do crescimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade.

Diante do exposto, observa-se que a análise de baixos rendimentos aponta para um grande percentual de estudantes que concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sem dominar as competências e habilidades de leitura e escrita previstas nos programas de ensino e currículos escolares. Dados como os já citados são corriqueiros em nosso país e nos incentivam a refletir sobre as estratégias de ensinagem⁶ utilizadas em sala de aula para elevação da qualidade educacional do povo brasileiro, no que diz respeito à formação de escritores e leitores críticos.

Entendemos que um dos possíveis caminhos para as mudanças urgentes e necessárias se encontra na formação de professor, este que diariamente entra em contato com os aprendizes e detém o poder de incentivá-los a ler e a escrever não apenas palavras, mas de transformar o mundo, ao escrever nele sua história de vida (FREIRE, 1989). Os procedimentos de ensino e aprendizagem de tais práticas, adotadas como sociais terão sentido se elas forem organizadas a partir das

⁶ Anastasiou e Alves (2005) cunham esse termo e lhe atribuem o sentido de uma prática social, crítica e complexa entre professor e estudante, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender. É um processo interativo, dialógico e participativo, evocando as metodologias ativas.

necessidades dos estudantes e de sua comunidade, levando em consideração os aspectos sociais e culturais, balizados em uma práxis emancipatória que visa uma aprendizagem significativa e duradoura⁷, capaz de favorecer a (re)construção das relações desse sujeito com o objeto de conhecimento.

O professor é sujeito ativo no processo educativo; ele planeja, executa, avalia, faz escolhas, estabelece relação com os estudantes e com a comunidade escolar; entretanto, é necessário que esteja disposto a ressignificar e (re)construir concepções e práticas pedagógicas, numa sociedade de mudanças velozes, principalmente, aquelas relacionadas às práticas de leitura e de escrita no atual cenário da cultura digital. Nesse contexto, a escola precisa atuar de modo efetivo para que os aprendizes se tornem leitores e produtores de texto competentes, o que poderá contribuir para uma mudança de paradigma nesse universo de leitura e escrita, em que

[o] indivíduo constrói, constrói-se; transforma, transforma-se. E esta é a dimensão constitutiva da linguagem, que passa a caracterizar-se como potencialmente ativa. Para isso, considere-se a importância de migrar-se da (escrita e) da leitura do dizer” para a (escrita e) leitura do transformar”. Na (escrita e na) leitura do dizer, tão enfatizada pela escola, dá-se prioridade tão somente à forma, ao objetivo, ao racional, ao funcional, ao pré-estabelecido, ao determinado, ao descritivo, ao estático, ao real, ao imediato permanente e ao artificial. Como contraposição, a (escrita e a) leitura do transformar – que se constitui num espaço dinâmico, onde se engendram e circulam desejos, subjetividades, sentidos – prioriza o imprevisível, o conteúdo, o pessoal, o poético, o expressivo, o criativo, o crítico, o dissertativo, o dinâmico, a fantasia, o permanente e autêntico (SILVA, 2008, p. 63, grifos nossos).

É tarefa do professor contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de interpretar e de estabelecer os diferentes significados dos textos. Para tanto, é preciso criar um ambiente propício e promover diferentes vivências que envolvam ler/escrever. Os projetos de leitura e de escrita podem ser traçados a partir das experiências socioculturais dos aprendizes. Essas práticas poderão possibilitar a formação de uma geração de leitores que dominem as múltiplas formas de linguagem, que dialoguem com os autores; leitores capazes de atribuir sentido ao que leem e de posicionamentos críticos. Além de produtores de textos dispostos a explorar as possibilidades do ato de escrever como manifestação do EU, pois toda escrita é

⁷ David Ausubel (*apud* MOREIRA, 2012) argumenta a importância de se partir do conhecimento dos estudantes, de sua realidade, para que a aprendizagem aconteça de modo não arbitrário e seja mais duradoura.

marcada pela singularidade que atravessa cada aprendiz. Ao escrever, reescrevemos histórias carregadas de novos sentidos, de modos de ser, de pensar, de agir no mundo (SILVA, 2008).

A discussão de questões do mundo real, a produção de textos autênticos que lidam com as demandas e interesses dos aprendizes, tanto em contexto local como global, ambas apontam para uma educação democrática que seja criativa, viva, ousada, inovadora, resultando em transformação pessoal e social. É preciso soltar as amarras de uma educação voltada para o treinamento, para consumidores, para leitores e escritores de um código único, o escrito. Freire e Macedo (2014) também são defensores de uma práxis em que os cidadãos se tornem “sujeitos” em vez de “objetos” de textos; “agentes” de textos em vez de “vítimas” de textos. Logo, ler e escrever não é técnica, mas construção de significados.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais coloca o estudante na condição de protagonista de sua aprendizagem; esse engajamento é ponto de partida para o desenvolvimento dos letramentos críticos – que têm como objetivo contribuir para que o estudante compreenda como os sentidos são construídos no mundo a partir de um repertório ideológico particular e social (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Compreendendo que o professor é quem lida cotidianamente com os estudantes, é preciso pensar sua formação não apenas em caráter inicial, nos cursos de formação, mas de modo permanente; que seja preocupação dos gestores educacionais; e que, para tanto, se tenha um plano de formação que vise atender as demandas institucionais. No entanto, é necessário que cada professor também tenha um plano pessoal de autoformação, visto que existem competências e habilidades que ele pode alcançar sozinho ou com seus pares, sem a interferência direta de um curso formativo institucional/formal. Esse plano pessoal de formação consiste em identificar lacunas formativas que podem ser dirimidas com leituras, diálogos com gestores do trabalho pedagógico, ou seus pares, assistir a videoaulas nas plataformas digitais, ou outros meios que melhor se ajustem ao perfil do professor.

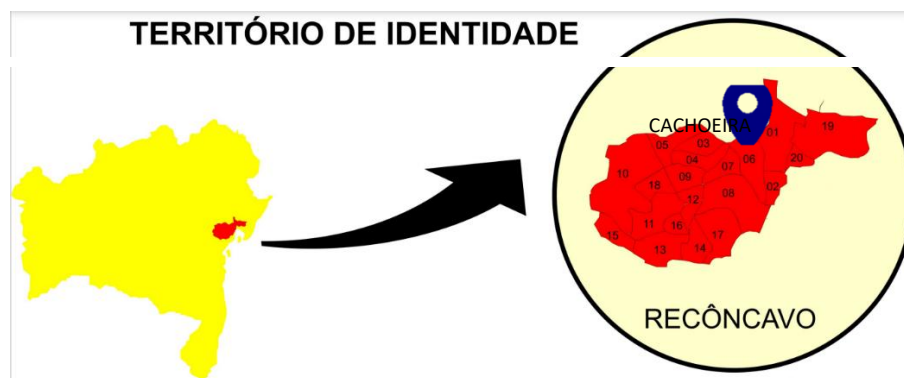
É importante destacar que este estudo não estabeleceu estereótipos da profissão docente ou os tomou como ponto de partida para realização da pesquisa, mas buscou destacar os saberes já construídos pelos professores envolvidos, em coletivo, traçando possibilidades de ampliar o repertório desses saberes através de

diálogos e elaboração de projetos de leitura e escrita que apontam para o desenvolvimento dos letramentos críticos dos estudantes.

1.2 A PARAGEM: TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO RECÔNCAVO

O *locus* desta pesquisa é a Escola Municipal João Gonçalves (EMJG), situada no povoado de Capoeiruçu, zona rural da cidade de Cachoeira, BA – Território de Identidade do Recôncavo.

Figura 1- Território de Identidade



Fonte: Secretaria de Agricultura, Pecuária, Irrigação, Pesca e Aquicultura do Estado da Bahia (SEAGRI) ⁸

Os Territórios de Identidade são unidades de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia desde o ano de 2007. O Recôncavo é formado por 20 municípios: Cachoeira, Cabaceiras do Paraguaçu, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macêdo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara e Varzedo, conforme Figura 1. Destacamos neste estudo a cidade de Cachoeira (precisamente o povoado de Capoeiruçu), onde a pesquisa ocorreu.

O município de Cachoeira apresenta diferentes encantos arquitetônicos, culturais e naturais. É um dos pontos turísticos mais visitados do Recôncavo da Bahia, além de fazer parte da trajetória de vida da pesquisadora, marcando-a positivamente. Historicamente o cultivo da cana de açúcar, e depois da indústria fumageira, e a

⁸ Disponível em: mapa_reconcavo.pdf (seagri.ba.gov.br). Acesso em: 26 de janeiro de 2022.

localização privilegiada às margens do Rio Paraguaçu, que permitia o transporte desses produtos através de suas águas profundas, colaboram para o crescimento econômico, vindo a perder seu esplendor após a construção do sistema rodoviário.

O turismo na cidade é configurado como uma atividade sazonal, que se caracteriza pela exploração das festas populares e visitas a prédios antigos e rotas históricas e culturais, principalmente em áreas de antigos quilombos presentes na zona rural. O patrimônio histórico-cultural da cidade é muito marcante, as raízes da cultura baiana são vistas amplamente, com a presença dos antigos engenhos de açúcar, das fábricas de charuto, dos casarões coloniais, e dos festejos religiosos, como a festa da Boa Morte (ALMEIDA, 2017).

A cidade de Cachoeira é palco de um dos maiores e mais renomados eventos literários do país, a Festa Literária Internacional de Cachoeira (FLICA⁹), desde o ano de 2011, um evento anual, que conta com nove edições no currículo e uma programação variada, conduzida por autores da literatura nacional e internacional, com debates literários, exposições, diálogos com autores, apresentações artísticas dos estudantes locais, contações de histórias, entre outras atividades culturais. Nos últimos anos, em virtude da necessidade de isolamento social devido à pandemia, a FLICA não aconteceu.

Essa grande celebração, dentre outros objetivos, visa chamar a atenção da sociedade para a importância da leitura e da escrita. Desse modo contribui para formação do leitor e do escritor, tanto local como global, pois mobiliza os participantes adultos e crianças a se tornarem leitores e escritores. Os sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron¹⁰, desde a década de 1970, a partir de uma grande investigação na França, chamam atenção para necessidade do acesso à literatura, para que as crianças e demais membros da sociedade sejam membros participativos e ativos em suas comunidades.

⁹ Informações extraídas do site oficial do evento. Flica – Festa Literária Internacional de Cachoeira – Bahia – Brasil. Acessado em 18 de julho de 2022.

¹⁰ Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, discutem em suas investigações sobre capital cultura, um conceito originalmente cunhado para buscar compreender o desigual desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais, destacando o impacto dos bens culturais familiares que precedem a escola, ou seja, o acesso as obras culturais artísticas e literárias que cada cidadão tem contato ao longo da vida e permite que ele se aproprie desses bens e se autorize como cidadão que participa de modo efetivo e significativo nos diversos eventos e práticas de letramentos. CEALE - Centro de alfabetização, leitura e escrita - UFMG - Dicionário da Alfabetização: Capital cultural. Acesso em: 18 de julho de 2022.

É nesse contexto regional que se insere o distrito de Capoeiruçu, onde se situa a única escola pública local que também é logradouro e lugar de trabalho da pesquisadora. A EMJG oferta o Ensino Fundamental, etapa da educação básica responsável pela aquisição inicial de competências e habilidades relacionadas à leitura e a escrita, uma das inspirações para realização deste estudo.

Figura 2 - Fachada da Escola Municipal João Gonçalves - EMJG



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

As proposições formativas ocorridas no contexto da escola – espaço de troca de saberes, de tomada de decisão, de descobertas, de pesquisas, de política – devem ser pensadas a partir da compreensão de toda complexidade encontrada nesse lugar e que atravessam a vida e a prática das professoras, as condições socioculturais e as experiências dos estudantes. Escola é lugar de gente, é espaço democrático, é nosso lugar. Como diz Gadotti (2008, p. 2),

[...] é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo nela existe o essencial: gente, professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando.

É essa escola, citada por Gadotti, que se reinventa cotidianamente, que é cheia de vida e de gente, que encontramos na EMJG e em tantas outras espalhadas pelo território brasileiro e que fazem a educação pública acontecer. Merecem nossa atenção, cuidado, respeito e palmas, muitas palmas, pois não é fácil se reinventar em tempos de crise, não é fácil se reinventar diante do medo da morte, não é fácil se reinventar em tempos de políticas públicas que menosprezam uma educação de qualidade para todos. Durante nosso percurso de pesquisa, encontramos uma escola

se reinventando para acolher e alcançar as competências e habilidades necessárias às crianças ali matriculadas.

A escola é lugar de acontecimentos, de histórias de vida; é lugar de amor, cuidado, respeito, colaboração, criatividade e inovação; é lugar de gente feliz; é lugar de pesquisa e formação. São tantas as possibilidades de vivências nesse lugar, separamos algumas experiências de outros pesquisadores andarilhos para compartilhar.

1.3 EM BUSCA DAS MARCAS DEIXADAS AO LONGO DO CAMINHO: DIÁLOGOS COM OUTROS PESQUISADORES

O levantamento e análise dos trabalhos na base de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) ocorreu nos meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, orientado por critérios próprios de inclusão. Dessa forma, foram considerados os trabalhos produzidos no intervalo de janeiro de 2016 a dezembro de 2019. Além do critério temporal, foram acionadas as teses e dissertações em que aparecessem as seguintes expressões consideradas como categorias de estudo teórico-metodológicas desta pesquisa, grafadas como consta a seguir: “letramentos do professor”, “práxis pedagógica”, “letramentos críticos”, “formação de professores”, “pesquisa-formação” e “design thinking¹¹”. Devido ao grande número de trabalhos encontrados sobre o descritor “formação de professores”, optamos por analisar apenas as teses e dissertações, na área de concentração (um recurso de filtro do próprio banco de dados da CAPES) que apresenta a temática formação de professores.

Ao analisar os dados expostos no Quadro 4, é possível inferir que há um número elevado de pesquisas concentradas nas categorias práxis pedagógica, formação de professores e pesquisa-formação, enquanto os dados sobre letramentos do professor e letramentos críticos ainda se revelam inexpressivos.

Quadro 4 - Descritores e equivalência quantitativa

DESCRIPTORES	TESES	DISSERTAÇÕES	MESTRADO PROFISSIONAL	TOTAL

¹¹ Design thinking – aqui compreendido a luz de Tim Brow como uma proposta de trabalho colaborativa, criativa e inovadora.

Letramentos do professor	0	0	0	0
Letramento do professor	6	7	1	14
Letramentos críticos	7	12	4	23
Práxis pedagógica	104	122	50	276
Formação de professores	19	68	56	143
Pesquisa-formação	90	148	44	282
Design Thinking	28	60	50	138 ¹²

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira, 2021.

Ao tomar para análise os dados expostos no Quadro 5, constatamos que alguns pontos merecem destaque: existem muitos estudos que tomam como categoria leitura e escrita, porém polarizados no ciclo alfabetizador ou no Ensino Médio, específico para a área de Letras. A Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal Bahia (UFBA) e a UNEB apresentam um número expressivo de pesquisas que entrecruzam as categorias: práxis pedagógica, leitura e escrita (na perspectiva dos letramentos críticos) e formação docente.

Foram escolhidos 04 (quatro) estudos que se aproximam das discussões propostas nesta pesquisa. O Quadro 5 demonstra as pesquisas *stricto sensu*, concluídas entre 2016 e 2019, que dialogam com este estudo.

Quadro 5 - Pesquisas que dialogam com este estudo, defendidos entre 2016 e 2019

TÍTULO DO ESTUDO	TIPO DE ESTUDO E AUTOR	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico	Dissertação Nordeci de Lima Silva	2019	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE E CATÓLICA DE SÃO PAULO
A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência	Tese Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro	2018	UNIVERSIDADE DE ESTADUAL DO CEARÁ

¹² Dos quais 08 (oito) estudos são específicos na área de Educação. Abriga ainda 01 (um) estudo na área de Educação Matemática e Tecnologia, e 02 (dois) na área de Educação, Arte e História da Cultura. A maioria dos estudos se concentram na área de administração e Design.

em interação na constituição docente			
A formação continuada de professores: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica” ¹	Tese Carla Pagnolo	2017	PONTIFÍCIA UNIVERSIDAD E CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
Práxis Pedagógica na Perspectiva dos Multiletramentos: Possibilidades e desafios nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Dissertação Sirlaine Pereira Nascimento Dos Santos	2016	UNIVERSIDAD E DO ESTADO DA BAHIA

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa no banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira 2021.

O estudo de Nordeci de Lima Silva intitulado, **Pedagogia dos multiletramentos em um projeto de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: construção de base para um projeto de compartilhamento pedagógico**, apresentado ao Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e defendido (PUC-SP) em 2019, teve por objetivo compreender o processo de intervenção pedagógica de uma professora, mediado pelas práticas de multiletramentos, em uma classe de terceiro ano do Ensino Fundamental I, no contexto sócio-histórico-cultural da escola e, a partir disso, desenvolver uma proposta de compartilhamento de práticas pedagógicas colaborativas entre os professores.

Os caminhos metodológicos traçados pela pesquisadora têm seu fundamento na Pesquisa Crítica de Colaboração, que, por sua vez, propõe ações coletivas, posicionamento crítico e reflexivo do contexto de ensino e aprendizagem, com vistas à transformação. A dissertação de Nordeli de Lima Silva, apresenta aproximações com este estudo ao centrar a investigação nos primeiros anos do Ensino Fundamental e ter como base a pedagogia dos multiletramentos como possibilidade para (re)significar os atos de ler e escrever com base nas vivências dos estudantes.

O pesquisador Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro desenvolveu, em uma escola pública municipal de Itapipoca, Ceará, uma pesquisa de doutorado intitulada: **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente**. Esse estudo foi desenvolvido no Programa de Doutorado em Educação da

Universidade Estadual do Ceará (UECE), defendido em 2018 e envolveu 04 (quatro) docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A tese apresentou o seguinte objetivo geral: compreender que aprendizagens contínuas da docência, explicitadas na práxis pedagógica, são expressas no repertório de saberes da experiência na (e da) comunicação dialógica constituída em contexto de interação com os discentes na gestão e na transformação pedagógica dos conteúdos de ensino.

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, elaborado com aproximações etnometodológicas, pautando-se na bricolagem científica como postura e como abordagem investigativa. O ponto de encontro com este estudo se dá na compreensão que uma práxis transformadora acontece através da interação do professor com os estudantes, mobilizando, articulando e reestruturando vários conhecimentos e saberes, aspectos que favorecem a formação permanente do professor e a reinvenção de sua práxis cotidiana.

A tese de Carla Pagnolo, intitulada **A formação continuada de professores: O design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica**, foi desenvolvida no Programa de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Apresentou como objetivo analisar as contribuições do Design Thinking (DT), como metodologia criativa na formação continuada de professores, no desenvolvimento da colaboração, criatividade e estratégias inovadoras para a qualificação profissional e para o processo de ensino e aprendizagem, em escolas públicas da Educação Básica.

A escolha metodológica da autora ancorou-se na abordagem qualitativa, do tipo observação participante. Os dispositivos para coleta de dados foram: entrevista semiestruturada, a observação, grupo focal e algumas etapas do percurso metodológico do DT. O entrelaçamento desta pesquisa com o referido estudo se dá exatamente pela possibilidade de bricolagens metodológicas e protagonismo dos professores colaboradores, através do DT, que proporciona trabalhos coletivos e colaborativos, baseados na empatia, criatividade e inovação da práxis no contexto da educação.

A dissertação de Sirlaine Pereira Nascimento dos Santos, cujo título é **Práxis pedagógica na perspectiva dos multiletramentos: possibilidades e desafios nos anos iniciais do Ensino Fundamental**, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e concluída em 2016. Tendo como objetivo geral analisar as

práticas de multiletramentos que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de Salvador desenvolveram em sua práxis pedagógica, visando compreender e discutir os desafios por eles enfrentados.

A metodologia usada nesse estudo foi a Pesquisa Colaborativa, em que pesquisadora e sujeitos da pesquisa atuam de modo colaborativo no percurso de construção do conhecimento. Os achados apresentados no estudo apontam para uma disparidade entre práticas sociais de multiletramentos e as práticas escolarizadas, visto que os professores envolvidos são usuários de dispositivos móveis em rede, são ativos na cultura digital, mas ainda priorizam práticas que não contemplam as tecnologias digitais em rede, apesar de compreenderem a necessidade de um trabalho pautado nos multiletramentos. A referida pesquisa visa ampliar a discussão sobre formação do professor, pensando nos letramentos construídos em sua trajetória pessoal e profissional e o modo como eles afetam a práxis pedagógica no que diz respeito ao desenvolvimento dos letramentos críticos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pontos basilares para este estudo. Desse modo, é um texto com potência de ampliar as categorias de estudo.

Nesse sentido, as referidas pesquisas dialogam com este estudo no que se refere à práxis pedagógica com o sentido de transformação da realidade concreta, a formação permanente dos professores como essencial nesse processo de mudança, contribuindo para ampliação do repertório teórico das categorias no presente estudo.

O que distingue esta pesquisa dos quatro estudos brevemente apresentados é nosso interesse em compreender os letramentos do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental diante do contexto da sua formação como processo cotidiano; acontecimento que se dá em todas as dimensões e ambientes onde os sujeitos estão inseridos e têm a própria práxis como elemento de formação.

Essa pesquisa-formação pressupõe que as professoras colaboradoras sejam as principais fontes de saberes, e é exatamente essa coletividade, imersa em contextos singulares, responsável por fazer emergir o conhecimento novo. É nas vozes e nas práxis dessas profissionais da educação que encontramos o que realmente importa: os sentidos e significados para desenvolver os letramentos críticos dos estudantes. Essas intenções de estudo e reflexão sobre os letramentos dos professores, sua formação e práxis, foram materializadas através do DT Conversação (apresentado no capítulo 2), encontros online em que aconteceram discussões coletivas entre as professoras colaboradoras e pesquisadora.

Para estruturação e melhor compreensão da proposta de pesquisa, esta dissertação está dividida em quatro seções: 1. Considerações preliminares: iniciando a caminhada; 2. Traçando as rotas do trajeto metodológico: possibilidades para uma caminhada multirreferencial; 3. Diálogos e experiências perspectivais: instantes e momentos acontecimentais; 4. (In)Conclusões de uma pesquisa-formação: uma experiência com professoras e seus cotidianos.

A seção Considerações preliminares: iniciando a caminhada, apresenta o problema da pesquisa, juntamente com seus objetivos, justifica a relevância social diante da urgência de estudos acadêmicos que contemplem discussões sobre letramentos do professor na Educação Básica, mais precisamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; apresentar o campo de pesquisa e as pistas deixadas por outros pesquisadores.

A segunda seção: Rotas do trajeto metodológico: possibilidades para uma caminhada multirreferencial, discute a abordagem metodológica em que ancoramos nosso estudo, seus pressupostos teóricos e métodos utilizados para construção de dados, além de apresentar o campo empírico e os sujeitos partícipes.

A terceira seção: Diálogos e experiências perspectivais: instantes e momentos acontecimentais, discorre acerca dos encontros do DT Com-versação, entrelaçando com os pressupostos teóricos em que se baseia nossa proposta de pesquisa.

As Considerações Finais: (In)Conclusões de uma pesquisa-formação: uma experiência com professoras e seus cotidianos, apresentam as conclusões a que chegamos com este estudo e seus possíveis desdobramentos, sabendo que é apenas um recorte, pois a temática sobre letramentos do professor é muito mais ampla.

A seção seguinte objetiva apresentar os pressupostos metodológicos adotados nesta investigação, detalhando o método utilizado para construção dos dados da pesquisa.

2 ROTAS DO TRAJETO METODOLÓGICO: POSSIBILIDADES PARA UMA CAMINHADA MULTIRREFERENCIAL

Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo. E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (FREIRE, p.107, 1967).

Novos modos de produção de saberes têm sido proporcionados pela cultura contemporânea a partir das tecnologias digitais, que favorecem múltiplas experiências de aprendizagens. Esse confronto de ideias, esses saberes plurais em diálogo, que (re)inventam e atribuem sentido a partir das diferenças, possibilitam pensar sobre a formação do professor a partir da construção de si, na relação com outros sujeitos e com o mundo. Como fazer pesquisa nesse contexto?

Pensem, inicialmente, sobre o que é pesquisar. Ao folhear alguns dicionários, podemos encontrar significados como: buscar cuidadosamente; obter informações acerca de; procurar com aplicação, com diligência; tomar informações a respeito de; indagar; investigar com a finalidade de descobrir conhecimentos novos; recolher elementos para o estudo de algo. Definições válidas e carregadas de sentido. No entanto, antes da ação de buscar, pesquisar é inquietar-se; é interroga-se; é buscar respostas diante de uma demanda pessoal, profissional, social, acadêmica; é questionar a realidade posta, para, então, procurar respostas, sempre inacabadas, incompletas e inconclusivas (FREIRE, 1989).

Neste estudo, compreendemos a pesquisa em educação como uma aventura pensada (MACEDO, 2021). É crucial para todos os fins práticos, pois as vivências cotidianas dos professores e professoras se baseiam em acontecimentos. Dia a dia esses profissionais, em colaboração com seus estudantes, (re)criam possibilidades de (re)existência e (re)inventam os espaços onde habitam e por onde transitam.

Nesse caminhar, cabe ao pesquisador reconhecer as bagagens epistemológicas e teórico-metodológicas necessárias, e saber que há possibilidades de recalcular a rota, de abastecer-se e esvaziar-se, pois o objeto de estudo apresenta singularidades, visto que está situado num contexto histórico, social, cultural e plural. Na complexidade da trajetória do pesquisar se assentam pesquisador e campo de

pesquisa – aqui compreendido como lugar de autoria, em busca de empatia, diálogo, cooperação, negociação e valorização de saberes, identidades, culturas e potencialidades, um espaço de afinidade ¹³

2.1 MARCAS CONSOLIDADAS NA ESTRADA: BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

Todo fenômeno educativo é complexo e precisa ser observado sob muitos vértices. Adotar o professor como protagonista dessa pesquisa é obrigatoriamente lançar um olhar multifocal, dada a complexidade que envolve sua formação. Martins (2004) assegura que “a complexidade não está no objeto, mas no olhar de que o pesquisador se utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos”. No entanto, com base em Barbosa e Ribeiro (2019), defendemos um “duplo olhar ou olhar plural”, o que significa direcionar um olhar tanto para o objeto de reflexão como para o pesquisador e suas possibilidades de enxergar os fenômenos (des)velados através de seus objetos de interesse.

A complexidade, à luz de Edgar Morin (1996), alicerça as ideias deste estudo, ao concebermos o processo de “Tornar-se professor” compreendendo a profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.), pois pensar a identidade profissional que se desenha a partir do percurso de cada pessoa, no interior da profissão docente, é complexo (NÓVOA, 2018). Para Burnham (1993, p. 5), a complexidade

[...] reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável. Esta percepção requer um olhar diferenciado para a realidade, que se caracteriza pela complexidade, na qual ordem e desordem se misturam e formam novas ordens.

Emerge, nesse cenário, a inquietação central desta pesquisa, que envolve os letramentos do professor, sua práxis pedagógica e os letramentos críticos dos estudantes. Consideramos que não existe neutralidade na formação desse profissional, porque o processo se dá por meio da história de vida, das experiências

¹³ Expressão cunhada por Gee, na obra “Situated language and learning: a critique of traditional schooling”, New York, Routledge, 2004, que pode ser compreendida como lugar físico ou virtual de aprendizagem, onde os participantes têm a oportunidade de aprender e compartilhar um interesse, objetivo ou empreendimento. Como, nesses espaços, há possibilidades de muitas negociações, eles podem ter efeitos positivos na formação das identidades, promovendo variedade e divergência mais do que uniformidade convergente.

individuais e coletivas, pessoais e profissionais que constituem o repertório ideológico particular¹⁴ de cada sujeito. E é pensando na natureza complexa e heterogênea revelada na interrogação basilar deste estudo, e nas diferenças¹⁵ que atravessam os sujeitos envolvidos, que tomamos a multirreferencialidade como dimensão epistemológica.

[...] *multirreferencialidade* propõe uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 51, grifo do autor)

Pensar nos letramentos construídos pelo professor em seu processo de formação implica pensar sobre as leituras e as escritas realizadas dentro e fora do contexto escolar, nos objetivos que orientam esses atos de ler e escrever e como sua práxis é afetada a partir dessas experiências. A multirreferencialidade aponta para uma ruptura na visão monocular; ela inquieta, provoca, desloca, para vislumbrar múltiplas possibilidades através do objeto. Propõe sair do lugar comum, dos modelos reproduzidos para “um outro lugar” sem modelos, porque acredita na capacidade de transformação e de existência dos sujeitos a partir de sua práxis.

A escola é um organismo vivo que pulsa heterogeneidade. A natureza das relações estabelecidas, as experiências curriculares vividas, as negociações manifestas em cada prática educativa, as escolhas pedagógicas, as linguagens utilizadas, as expressões de identidades, a construção da identidade do professor (que ocorre no interior das escolas). Todos esses aspectos merecem ser vistos com um olhar multirreferencial, que abandona a lógica cartesiana disciplinarizada e se ancora nas possibilidades que emergem da/na impureza, da/na incompletude e da/na opacidade tão necessárias às ciências que estudam o homem, sua natureza e sua condição de humano.

¹⁴ Experiências vividas e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Adaptado de SANTOS, 2005.

¹⁵ Raça, gênero, etnia, orientação sexual, classe, cultura, língua, idade, religião são apenas alguns dos marcadores dessas diferenças, presentes no campo de pesquisa. É importante esclarecer que a compreensão de diferença que embasa esta escrita não se limita à categorização ou classificação, mas, numa abordagem multicultural, aponta para *opacidade* - e pode ser entendida como ser o que é. É resistência, é manter-se, é mover-se (GLISSANT; COSTA; GROKE, 2008). O conceito de opacidade se entrelaça com *negatricidade* (MACEDO, 2012) fundante para a pesquisa multirreferencial.

Nesse sentido, a possibilidade de diálogo entre os componentes curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular¹⁶, aqui marcada como transdisciplinaridade¹⁷, não deve ser vista como tentativa de homogeneizar o que é heterogêneo. Pelo contrário, o plural é constituído por heterogeneidades que não se exteriorizam apenas como contingências, mas como parte da realidade complexa que envolve diferentes possibilidades de articulações, conectando através da práxis, o universal e o particular, a identidade e a alteração, bases da multirreferencialidade (ARDOINO, 1998).

Desse modo, concebemos como finalidade da educação (e desta pesquisa) a produção de autoria, logo, temos professor-autor e estudante-autor. O olhar multirreferencial sustenta essa relação de autoria entre professores e estudantes, que se autorizam a partir de suas imprecisões, de seus desejos, sentimentos, de seus não saberes, de sua coragem, das vivências e acontecimentos de sua trajetória individual e social. Em suma, um professor-autor, um estudante-autor se sente competente para experimentar o seu aprender.

Outro pressuposto importante deste estudo é assumir a sala de aula (e os encontros proporcionados pelo dispositivo desta pesquisa) como espaço de pesquisa e formação que transcende a temporalidade do momento do encontro. É continuar em aula, em tempo de aprendizagem, em tempo de vivências com sentido, visto que continua a produzir sentidos e suas ressonâncias trilham caminhos outros, desvendam e até criam possibilidades, novos saberes, novas ideias e significados.

O pensamento complexo e multirreferencial corrobora e quebra três paradigmas básicos: 1) inviabiliza a existência de um conhecimento completo, acabado, pronto; 2) rompe com a lógica de um único paradigma epistemológico-metodológico de pesquisa; 3) coloca em questão o distanciamento entre sujeito e objeto na construção do conhecimento.

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 01 de fev. de 2022.

¹⁷ Aqui entendido à luz do pensamento de Morin (2000), que aponta para um paradigma de comunicação sem operar redução, um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais (MORIN, 2000, p. 138).

Destarte, o pesquisador que assume uma perspectiva multirreferencial é, necessariamente, implicado na investigação. Martins (1998) traz implícita a ideia de implicação no pensamento de Barbier:

[...] de engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função da sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e futuras nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sócio-político em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isto seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento. (BARBIER *apud* MARTINS, 1998, p. 29)

Esta pesquisa, cujo foco são os letramentos dos professores e sua práxis pedagógica, julga a complexidade dos fenômenos sobre os quais se debruça – fenômenos multifacetados, polissêmicos e dinâmicos –, e acolhe o pensamento complexo e a perspectiva multirreferencial, que busca compreender os sujeitos e suas relações com os objetos, em vez de oferecer explicações prontas e acabadas. Para tanto, lança mão de múltiplos olhares, linguagens e diferentes sistemas de referência, ao mesmo tempo que reputa a implicação do pesquisador, posição *sine qua non* para que se conduzam os processos na sua intimidade, na sua dinâmica intersubjetiva.

Diante do contexto, a abordagem metodológica qualitativa acolhe os fundamentos epistemológicos que embasam este estudo. Martinelli (1999, p. 22) afirma que, se quisermos conhecer modos de vida, temos que conhecer as pessoas. Esse é o motivo pelo qual a abordagem qualitativa privilegia o uso de pesquisas em que o contato do pesquisador com o sujeito é imprescindível. Nesse tipo de abordagem, é necessário estudar o sujeito, conhecê-lo e escutá-lo, a fim de compreendê-lo em seu contexto. De acordo com Creswell (2010, p. 26),

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. [...] Aqueles que se envolvem nessa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação.

A pesquisa qualitativa é, portanto, construção de significados que considera os sujeitos envolvidos situados em um determinado contexto histórico, social e cultural. Trata-se, pois, de uma pesquisa capaz de abrir espaços para que se reflita sobre o problema a partir de múltiplas perspectivas, visto que todos os envolvidos explicitam suas visões. Torna-se uma ação que exige rigor e cuidado por parte do pesquisador na interpretação dos significados.

Segundo Minayo (2002), compreender, interpretar e dialetizar são verbos de análise qualitativa; ao buscar compreender, é preciso praticar também o entendimento das contradições: o ser que compreende o faz na ação e na linguagem, ambas conflituosas e contraditórios pelas relações de poder que o caracterizam. Esse foi o fio condutor para escolha da pesquisa qualitativa, pois é objetivo deste estudo compreender o professor como sujeito de letramentos e como agente letrado.

Este estudo cunha o sentido da palavra compreender conforme a apreciação de Macedo (2016), ao considerar que compreender vai além de entender, rompe as barreiras do trabalho cognitivo e intelectual de elucidação; é colocar-se em movimento, em diálogo sensorial, cognitivo, afetivo, sociocultural, ético, político de toda existência; é um mover-se consciente, constante, em estado de fluxo. Implica em ações que transformam a realidade dos sujeitos, situações que surgem no espaço-tempo ordinário.

Para o filósofo Deleuze (2009), não devemos perguntar sobre o sentido do acontecimento, pois ele é o seu próprio sentido, visto que mobiliza nossos modos de ser e atuar no mundo. Ainda é preciso pontuar que, o acontecimento além de temporal é singular e relativo. Conforme Macedo (2016, p.32): “O acontecimento é sendo. Atravessa corpos. O nosso, todos. No reverso, dizer o acontecimento é dizer sempre outra coisa. O acontecimento resiste à redução linguística, analítica.”

Considerando assim, é importante escolher um caminho em que o pesquisador esteja envolvido com o campo de pesquisa e construa colaborativamente com os sujeitos o conhecimento e o próprio método, que se desenha sempre com inovação e a partir dos acontecimentos. Cada pesquisa tem suas singularidades, para este estudo tomamos a pesquisa-formação.

2.2 PESQUISA-FORMAÇÃO NA CIBERCULTURA COMO TRAJETÓRIA COLETIVA, COLABORATIVA E REFLEXIVA DA PRÁXIS

A pesquisa-formação revelou desafios e encantos que se mesclaram e se metamorfosearam ao longo do caminho. Ela nos convidou a arrazoar com os padrões normalizados e instituídos como verdade científica, movendo-nos para um outro lugar: o das possibilidades, o do plural, o do encontro com as professoras e suas realidades. Nessa perspectiva, configura-se como formação vivencial, que se ancora na

experiência entre os saberes já consolidados pela ciência e as práticas pedagógicas cotidianas. Ribeiro e Santos (2016, p. 296) explicam o seguinte:

A pesquisa-formação é para nós inspiração e possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, brincar práticas pedagógicas situadas em um novo espaço-tempo e em outras maneiras de aprenderensinar na relação cidade e ciberespaços.

Tomamos essa possibilidade de uma pesquisa-formação virtual como espaço-tempo para a inventividade, criatividade e colaboratividade, visando à autonomia docente e à inovação da práxis pedagógica. Essa escolha metodológica poderá propiciar a criação, a recriação e a ressignificação da prática docente, a partir da bricolagem e da pluralidade de vozes que habitam a escola, na interação com as inspirações epistemológicas que emergem deste estudo.

Em tempos de tecnologias digitais em rede, optar por um rigor outro (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009) de pesquisa, a pesquisa-formação, oportuniza (re)inventar possibilidades de formação, de construção de sentidos e significados, em contextos plurais, com múltiplos dispositivos e possibilidades de caminhos metodológicos. No contexto atual, os caminhos para realização desta pesquisa se encontram engendrados nos ambientes virtuais.

A pesquisa-formação, neste estudo, constitui um processo crítico e situado, a partir dos saberes e fazeres da professora pesquisadora e de suas colaboradoras, as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assumimos a implicação, a autorização e a criação, de todos os sujeitos envolvidos, tendo como princípio fundante que todos formam e se formam.

A pesquisa-formação se constrói no coletivo, na pluralidade, na diferença, porque mobiliza subjetividades e características singulares, favorecendo uma trajetória de construção individual, segundo Macedo (2010), toda formação tem uma história a ser narrada, e essa narrativa se revela ao longo da vida. O que é próprio em processos formativos emancipacionistas da transformação da realidade concreta, das práticas, dos modos de vida e do contexto, é sempre práxis em movimento.

Desse modo,

Não existe pesquisa-formação que não seja inédita na sua criação e inventividade, uma vez que sua tessitura acontece no entrelaçamento de saberes-fazeres-vivências dos/nos atos de currículos enredados nos sentidos dos praticantes, com as questões de pesquisa e os referenciais teóricos, possibilitando trazer à cena a multiplicidade de

olhares sobre/com o objeto pesquisado (RIBEIRO; SANTOS, 2016, p. 308)

A pesquisa-formação, no ambiente virtual poderá direcionar para uma construção de informações que se faz na ação dos sujeitos envolvidos e interagindo virtualmente, para a constituição de uma autoria. A cibercultura tem nos apontado

[...] que o uso de aplicativos e/ou redes sociais como dispositivos que intencionam ser espaços/tempos de autoria, diálogo de saberes plurais e de multiletramentos, potencializa a formação de todos os praticantes envolvidos na pesquisa-formação (BARBOSA; SANTOS; RIBEIRO, 2018, p. 129)

O foco é um construir(-se) em processo e coletivamente, preferencialmente de modo criativo e dinâmico. Mesmo que exista um planejamento prévio, construído para realização desta pesquisa, é importante registrar que não é fixo, rígido, mas apenas um modo de tornar o estudo compreensível e estruturar o processo, pois será um constructo no/em cotidiano, no/em campo, como é coerente a uma pesquisa-formação.

Conforme Ardoino (1998), a multirreferencialidade, episteme que inspira essa pesquisa, alvitra um olhar pluralizado, uma escuta sensível, mãos dispostas para tecer junto, mentes disponíveis para reflexão, entendendo que “refletir sobre a experiência é uma atividade formadora” (MACEDO; GUERRA, 2018, p. 41), pés firmados na realidade complexa que se configura em objetos teóricos e/ou práticos. Marcada pela prática, a atividade formadora concretiza-se nas interações sociais do homem.

Destarte, esta pesquisa-formação tem nas práticas sociais de letramentos dos professores sua centralidade. Ardoino (1998), ampara esta condução epistemológica multirreferencial ao esclarecer que, “a exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução. Esta é provavelmente uma das razões da reabilitação contemporânea do termo complexidade”. (ARDOINO, 1998, p. 26). A partir da relação entre pesquisa e formação, tomemos a linguagem, em suas múltiplas modalidades e funções, como organizar, trocar, comunicar, divulgar, traduzir, mobilizar ideias, opiniões, afetos, crenças, como caminho, mesmo que inacabado, incompleto, impuro, para práxis que se (re)faz cotidianamente.

A pesquisa-formação encontra sentido ao acolher subjetividades, (re)significar trajetórias, escutar sensivelmente as inquietações, olhar atentamente o contexto

histórico, social e cultural. Neste estudo, entendemos a formação como fundamento para corroborar/mobilizar as experiências das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da EMJG, quanto a sua práxis pedagógica relacionada à leitura e à escrita. Situando-se na pedagogia dos multiletramentos, acreditamos que ler e escrever são construções sociais, capazes de modificar os sentidos dessas ações de acordo com a época e a circunstância histórica. A pesquisa-formação possibilita um *pensar/fazer* que não separa formação da práxis cotidiana dos letramentos construídos pelos professores envolvidos.

A pesquisa-formação é para nós inspiração e possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, brincar práticas pedagógicas situadas em um novo espaçotempo e em outras maneiras de aprenderensinar na relação *com a cibercultura*. (RIBEIRO; SANTOS, 2016. *Grifos do autor*)

A cibercultura, nesse contexto, diz respeito ao lugar onde encontram-se o pesquisador e os sujeitos envolvidos na pesquisa; é um espaço aberto, de potências formativas, espaço de encontros e desencontros, de construção e desconstrução pelos quais perpassam narrativas de vida pessoal e profissional (SANTOS; CAPUTO, 2018). É um espaço de aprendizagem multirreferencial. Assim, seu potencial deve ser explorado no exercício da pesquisa e da formação de professores. Durante nossas itinerâncias vivenciamos essa experiência ao realizar nossos encontros através de uma plataforma digital.

O encontro na cibercultura provoca um movimento formativo de ação coletiva, dialógica e propõe partilha de sentidos por meio das possibilidades midiáticas e das modalidades textuais que acessamos. Nesse estudo, inicialmente a opção pela itinerância virtual se deu pelo contexto pandêmico, no entanto, ao passear pelas alamedas tecnológicas das interfaces digitais, percebemos seu potencial formativo e descobrimos que o professoralizar na cibercultura é aventurar, é construir, é se autorizar a ler, escrever, opinar, compartilhar, curtir; ou negar-se as leituras e escritas propostas e ir em busca de outras; é não compartilhar, não curtir, é formar-se em rede, no coletivo, na colaboração e de forma reflexiva.

E é nesse sentido que a pesquisa-formação nos inspira ao acolher os dilemas, as inquietações e problemáticas advindas da práxis cotidiana dos professores-pesquisadores, ao mesmo tempo que possibilita a construção de respostas temporárias de modo colaborativo e coletivo. Enxergamos a pesquisa como prática

de formação, “como processo legítimo de formação e de aprendizagem significativa não só referente ao pesquisador coordenador da pesquisa, como também aos praticantes envolvidos” (SANTOS, 2019, p.136).

A pesquisa-formação emerge a partir da pesquisa-ação ou pesquisa intervencionista (BARBIER, 2002; THIOLLENT, 1986), focada para o contexto da educação e suas especificidades, apresentando uma proposição de ação formativa. É uma modalidade de investigação que guarda em seu âmago atos e experiências formativas, tendo como base a autorreflexão de todos os professores pesquisadores envolvidos (MACEDO, 2016). Atrelado a isso, é importante retomar que a pesquisa-formação agrega a concepção sistêmica da multirreferencialidade e da cibercultura (SANTOS, 2019).

A despeito de suas bases e inspirações, como a pesquisa-ação e a etnopesquisa-formação, esse é um método que se abre para criação e autoria, assim sendo, cada pesquisa-formação apresenta nuances de originalidade, contribuindo para atualização e (re)invenção dessas práticas, especialmente quando transcorre na cibercultura. O cenário comunicacional atual ostenta mídias participativas e interativas, cultura da convergência¹⁸ (JENKINS, 2009). Desse modo, muitos pesquisadores se esforçam para viver essa experiência com ênfase no digital e na conexão em rede. Eis algumas bases decorrentes das experiências em pesquisa-formação no contexto da cibercultura que considero ponderar para a presente pesquisa:

- A cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade–ciberespaço. Logo, novos arranjos espaçotemporais emergem e com eles novas práticas educativas. Sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas.

¹⁸ Aqui compreendido a luz de Jenkins (2009), no livro cujo título é exatamente esse, *Cultura da convergência*, o autor chama nossa atenção para as diferenças entre as mídias tradicionais, passivas, e as mídias atuais, que são participativas e interativas. O mesmo autor, ao explicar o que é essa cultura de convergência, apresenta o fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídias, o comportamento dos usuários em busca dessas experiências e a cooperação entre os mercados midiáticos para atender a necessidade do consumidor e atrair sua atenção. O autor relaciona três importantes conceitos para o contexto da cibercultura, a *convergência dos meios de comunicação*, *cultura participativa* e *inteligência coletiva*. A convergência é um processo que vai se adaptando às mudanças tecnológicas, aos avanços, tendo como objetivo reunir em um mesmo lugar múltiplas atividades, para múltiplos fins. E nesse âmbito, da convergência, que o usuário adquire poder de autoria para participar ativamente da construção de novos conteúdos. Diante disso, uma expressão cunhada pelo ciberteórico francês Pierre Lévy, inteligência coletiva, ganha força ao propagar que nenhum ser humano sabe tudo, no entanto, cada um sabe alguma coisa. Desse modo, podemos fazer juntos, cada um contribuindo com suas competências e habilidades.

- Pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural produzindo dados em rede. Os sujeitos não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto da pesquisa. Fazer pesquisa na cibercultura não é, para nós, apenas utilizar softwares para “coletar e organizar dados”.
- Não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência. Nosso investimento é pesquisar em sintonia com o exercício docente e no ensino que investe na cibercultura como campo de pesquisa. Sendo assim, a educação online é contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo.
- Educação *on-line* não é uma mera evolução das práticas massivas de EAD. Logo, não separamos os contextos educativos das cidades e seus equipamentos culturais (escolas, universidades, movimentos sociais, museus, organizações, eventos científicos, demais redes educativas), ainda mais em tempos de mobilidade ubíqua.

Aos fundamentos apresentados por Santos (2019, p. 20), incorporamos, com base nas ideias de Lévy (1998), a arte de suscitar coletivos inteligentes e valorizar, ao máximo, a diversidade das qualidades humanas, via conexão em rede e o uso de *softwares* e aplicativos não como ferramentas, mas como interfaces de conversas, trocas e construções de saberes compartilhados e coletivos. Em tempos de mobilidade ubíqua e conectividade, diante de um contexto social pandêmico, com restrições ao comportamento social, a utilização das interfaces comunicacionais, torna possível ambiências e experiências formativas em rede, potencializando os saberes através da colaboração.

Nesse processo de pesquisa, vivenciado na modalidade remota, levamos em consideração os saberes das professoras colaboradoras; por isso, para os encontros remotos, utilizamos a mesma plataforma que elas operam cotidianamente com seus estudantes, o *Google Meet*, para compartilharmos as impressões sobre as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas colaboradoras, em seu dia a dia, dentro e fora da escola, e as ressonâncias disso em sua práxis pedagógica. Isso se deu através do compartilhamento de textos, imagens e sons, da atribuição de sentidos e reflexões da trajetória formativa, conforme demonstra o Quadro 6:

Quadro 6 - Etapas de pesquisa

ETAPAS E DESCRIÇÃO	AÇÕES	PERÍODO Ano: 2021
1ª etapa Descoberta É o momento de ampliar as relações com o campo e entender suas necessidades. É importante que o pesquisador esteja aberto para novas ideias, e se necessário recalculando a rota da pesquisa. 01 ENCONTRO	1. Estabelecer contato com as professoras através da plataforma Google Meet. Objetivos do encontro: • apresentar a proposta da pesquisa-formação. • reelaborar, caso as professoras julguem necessário, as etapas e percurso da pesquisa-formação. 2. Solicitar ao coordenador pedagógico o acesso aos projetos pedagógicos voltados para leitura e escrita. Objetivos (esses são meus primeiros objetivos de pesquisa): • Mapear projetos de leitura e de escrita produzidos e/ou desenvolvidos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ambiente escolar. • Identificar, nos projetos produzidos e/ou desenvolvidos pelos professores, ações de leitura e de escrita que contribuam para a construção dos letramentos críticos dos estudantes.	Maio
2ª etapa Interpretação Envolve a contação das histórias de formação leitora e escritora dos professores. É o momento do pesquisador se inspirar, encontrar significados e transformá-los em oportunidades de ação. 03 ENCONTROS	1. 1º Encontro com as professoras através da plataforma Google Meet Temática: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS Objetivos do encontro: • inspirar-nos com as histórias de leitura e escrita das professoras. • Conhecer os atos de leitura e escrita das professoras envolvidas na pesquisa. 2. 2º e 3º Encontro com as professoras através da plataforma Google Meet Temática: DIÁLOGOS EM REDE Objetivos dos encontros: • Problematizar, coletivamente, a concepção de letramento que embasa os projetos produzidos e/ou desenvolvidos pelos professores (esse é meu terceiro objetivo da pesquisa). • Dialogar com os seguintes autores: Freire (1989); Lerner (2002); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), entre outros que podem ser apresentados pelas professoras.	Junho, Julho e agosto
3ª etapa Ideação É a geração de várias ideias, hipóteses na	• Encontro com as professoras através da plataforma Google Meet	

intenção de apontar possibilidades para responder a problemática. 01 ENCONTRO	Temática: TEMPESTADE DE IDEIAS Objetivos do encontro: • realizar o brainstorming através do aplicativo mentimeter. • Selecionar coletivamente as ideias, pensando na funcionalidade, exequibilidade e resposta a problemática. • Descrever as ideias e refletir sobre os limites e as possibilidades de cada uma delas. • Produzir, com os professores, propostas de leitura e de escrita que envolvam os letramentos críticos (esse é meu quarto e último objetivo de pesquisa).	Setembro
4ª etapa Experimentação A experimentação dá vida as ideias. Aplicar e aprender enquanto constrói e (re)constrói suas ideias. É o momento de transformar suas ideias em práxis. 01 ENCONTRO	1. Encontro com as professoras através da plataforma Google Meet Temática: CRIANDO E EXPERIMENTANDO Objetivos do encontro: • Criar protótipos das ideias selecionadas/transformar as ideias em práxis – inicialmente entre a mediadora/facilitadora e as professoras envolvidas, a posteriori, na sala de aula com os estudantes (quando possível). • Dialogar sobre os autores estudados e as ideias autorais das professoras. • Buscar parcerias, caso seja necessário, para implementação dos protótipos. • Produzir, com os professores, propostas de leitura e de escrita que envolvam os letramentos críticos.	Outubro e Novembro
5ª etapa Evolução É o momento de avaliar, documentar e compartilhar a experiência do processo de design, para que seja fonte de inspiração para outros designer e (re)designer. Projeto de intervenção	1. Encontros com as professoras através da plataforma Google Meet 1º ENCONTRO Temática: AVALIAR PARA MELHORAR Objetivo do encontro: • Discussão, reflexão e avaliação coletiva do processo realizado e das ideias implementadas. 2º ENCONTRO Temática: A PRÁXIS EM MOVIMENTO Objetivos do encontro: • Desenhar colaborativamente o projeto da biblioteca.	ANO: 2022 Fevereiro e Março

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

Em cada encontro, acontecimentos¹⁹ acidentais, aleatórios, improváveis, singulares e atemporais marcavam nossas conversas e reflexões. Somos seis professoras (cinco professoras da EMJG e a professora pesquisadora), seis mulheres em busca de mudanças, desenvolvimento, construções e desconstruções. Diante da problemática apresentada por este estudo, chama-nos a atenção a sensibilidade das professoras no trato com seus estudantes, a professora Ana Liz (2021) afirma: “[...] a gente tá vivendo um momento pandêmico, um momento difícil, que o acolhimento precisa ser importantíssimo.”

Sua fala destaca a importância do acolhimento, característica necessária em qualquer circunstância, mas, especialmente, importante em tempos de medo. As crianças também vivenciaram a pandemia e seus horrores, assistiram aos noticiários e ouviram comentários sobre sofrimento, dor e morte. Ao reconhecer a necessidade de acolher os estudantes, essa professora nos ensina que escola é lugar de afeto. Em nossa trajetória formativa, as competências e habilidades necessárias para o trato pedagógico são essenciais; no entanto, lidar com as emoções pessoais e estudantis não se encontra em patamar diferente.

Vivenciar os encontros da pesquisa-formação na cibercultura nos mobilizou a pensar de modo coletivo, colaborativo e reflexivo sobre nossa profissão em tempos de reinvenção:

Os professores, né, no Brasil, receberam uma enxurrada de críticas. Estávamos em casa, sem fazer absolutamente nada. Só que, desde o dia 19 de março, nós continuamos trabalhando de casa, nos preocupando como nosso aluno estava lá do outro lado, fornecendo atividade, buscando essas crianças, e nós trabalhamos, continuamos dando sequência ao nosso trabalho. Então, nesse momento, o professor também ele é protagonista. Ele recebe todo o nosso aplauso, porque ele tem se dedicado, ele tem buscado técnicas pra estar ali desenvolvendo suas atividades via *meet*, ele tem buscado a criatividade de estar na tela, de frente à tela todos os dias, de tá trazendo essa criança pra perto. Então, eu só posso aplaudir todas as minhas colegas que estão aqui, porque são heroínas. (Ana Liz)

Eu só estou aqui é para aplaudir, e usar assim a palavra do momento, e dizer assim para os professores: vocês são merecedores de todos os aplausos, porque, em tão pouco tempo buscar recursos, ideias, para que você pudesse transmitir uma aula para o seu aluno, através de uma tela, onde você tivesse que ser criativo, você viesse a ter habilidades com informática, e tantas outras situações, que ficou complicado para o professor, eu tiro o chapéu! (Helena)

¹⁹ O termo *acontecimento* no plural ou singular, é entendido neste texto a luz de MACEDO (2016), como: “aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece. Nomeia o não sabido da situação.”

Em cada ato, em cada conversa, foi maravilhoso ouvir essas professoras se fortalecendo e enaltecendo o coletivo de professoras que têm buscado transformar e reinventar, cotidianamente, suas práxis para atender às exigências de uma situação social diferenciada. “Chegamos à conclusão de que formação não se explica, se compreende” (MACEDO, 2016, p. 51). As professoras Ana Liz e Helena explicitam em suas falas que, diante do novo cenário social, buscaram alternativas para continuar o processo de ensinagem com os estudantes. Um movimento individual, coletivo e social que exigiu dessas professoras, e dos demais professores aqui representados, compreender a urgência da mudança. Necessário salientar que:

compreender é muito mais do que entender, é muito mais do que um trabalho cognitivo e intelectual de explicitação, é tratar compreensivamente (sensorial, cognitiva, afetiva, sociocultural, ética, política) com toda a existência se colocando em movimento, em mudança, como uma totalidade em curso, em estado de fluxo. (MACEDO, 2016, p. 29)

Diante do exposto, este estudo trata compreender como ação vinculada à condição de existir. Não deve ser interpretado unicamente como “entender” ou “assimilar”, mas provocar uma dilatação de sentidos, ao abarcar um conjunto de circunstâncias e possibilidades de metamorfosear situações cotidianas em acontecimentos significativos.

Com bases nessas ideias, utilizamos um dispositivo para pensar as etapas deste estudo, com o intento de potencializar as aprendizagens multirreferenciais. Recorremos ao *Desing Thinking* Com-versação (doravante, DT Com-versação) como possibilidade, pelo potencial colaborativo, criativo, inovador, provisório (rotas podem ser alteradas), reflexivo e contextual.

2.3 AS HISTÓRIAS INSPIRADORAS AO CAMINHAR: DISPOSITIVOS DE PESQUISA

Ao desenhar as bases de uma pesquisa, é de fundamental importância investigar, de modo cuidadoso, criterioso e reflexivo, quais dispositivos serão utilizados para compor o *corpus*²⁰ de análise; é necessário ter em foco os objetivos perseguidos, os sujeitos envolvidos, as singularidades do campo e as experiências do

²⁰ Conjunto de textos (neste caso, entendido como uma tessitura de vozes sociais, históricas e culturais) que serve como base de análise.

pesquisador, para então, selecionar instrumentos significativos, plausíveis e funcionais.

Neste estudo, utilizamos o DT para organizar as etapas da pesquisa. O conceito de DT vem sendo construído ao longo do tempo; seus significados vão desde concepções abstratas até planos e processos reais para se chegar ao objeto e/ou objetivo. Trazer o DT para a educação oferece oportunidades para construir novos modos de se fazer pesquisa em educação, novos atos de ensinagem e novos modos de se planejar e avaliar as aprendizagens (BECHARA, 2017). O DT caracteriza-se, neste estudo, como metapesquisa, visto que suas etapas metodológicas correspondem a etapas de uma pesquisa.

Como o DT busca possibilidades de atravessar e alterar o que está determinado historicamente, coaduna com a epistemologia multirreferencial, em busca de saberes e fazeres que rompam com a lógica cartesiana. Relaciona-se com a pesquisa-formação por encontrar-se abalizado na autoria, pois é fazer localizado, é (re)invenção do método, oferece múltiplas experiências a partir das itinerâncias dos sujeitos em formação. Bechara (2017, p. 52) corrobora essa ideia, ao afirmar que

[...] o design thinking pode lançar novos olhares ao currículo em desenvolvimento na direção de transformações inovadoras. Ele sugere um esforço mais consistente na exploração do contexto escolar e, conseqüentemente exploração de ideias que podem minimizar os desafios de infraestrutura, administrativos e de formação docente auxiliando novas perspectivas de trabalho educacional.

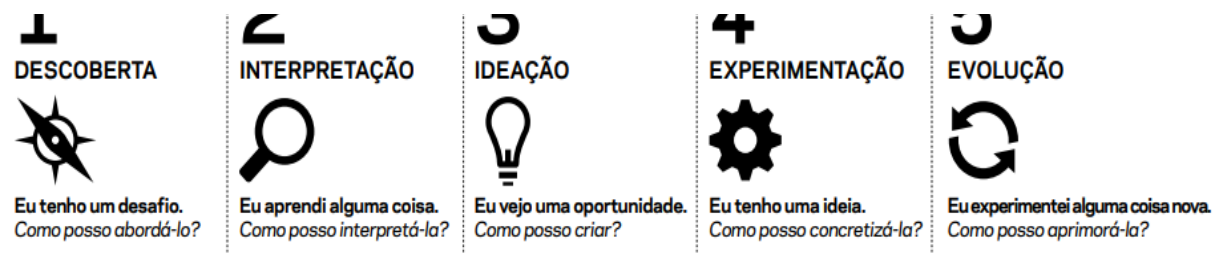
Muitos estudos têm se destacado como importantes e consagrados autores dedicados a pesquisas com o DT, seja nas empresas, nas instituições de educação, nas salas dos designers, seja no escritório dos engenheiros. Portanto, tomamos como base as ideias de Klaus Krippendorff (1989), que compreende o *design* como maneira de dar sentido as coisas; e Tim Brown (2008, 2010) que estrutura o processo de pensamento em design.

A IDEO²¹, em conjunto com a *Riverdale Country School*²², uma escola de Ensino Fundamental de Nova York, criou um Toolkit (conjunto de recursos) para trabalhar e compartilhar de modo amplo as experiências com o uso do DT nas salas de aula e na escola, de modo geral, adequando o modelo empresarial para o escolar.

²¹ Empresa internacional em Design, criada em 1991 na Califórnia, com escritórios em grandes cidades do mundo.

²² A *Riverdale Country School* é uma escola independente de Nova York que atende alunos do pré-jardim da infância até o 12º ano.

Figura 3 - Representação das fases do DT na educação



Fonte: IDEO (2012).

Nesta pesquisa, o percurso do DT foi realizado em 5 (cinco) etapas, cada uma delas com características próprias. No entanto, cada fase não foi tomada como um modelo rígido, visto que o campo tem um movimento próprio que foi respeitado, e o próprio DT é aberto para receber novas características de acordo com as necessidades e habilidades criativas e inovadoras dos participantes, nesse caso, das professoras envolvidas na pesquisa. Segue uma descrição sintética do que ocorreu em cada uma das etapas.

1ª fase – Descoberta: momento de encontro com o campo; de preparar coletivamente com as professoras as etapas seguintes; de encantamento e inspiração com as trocas e partilhas realizadas com as professoras colaboradoras. Essas atividades foram necessárias para compreender o campo com suas singularidades, considerar quem são as professoras, seus saberes, suas práxis; foi o instante que deflagrou um novo olhar sobre este estudo, um olhar da realidade, um olhar atento e cuidadoso, um olhar coletivo e colaborativo.

2ª fase – Interpretação: nessa etapa compartilhamos as histórias inspiradoras da trajetória de leitura e escrita das professoras colaboradoras em três encontros, realizados pelo *Google Meet*, nos quais elas narraram sobre suas práxis de leitura e de produção de texto. Construímos significados, ao dialogar com os autores: Freire (1989); Lerner (2002); Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), sobre leitura e escrita, na perspectiva de letramentos críticos. Cada professora, ao apresentar sua práxis, relacionava-a com as ideias dos autores e se percebia autora no cotidiano de sua sala de aula.

3ª fase – Ideação: nesse encontro, o foco eram as ideias. As professoras, a partir de suas itinerâncias, apresentaram várias ideias, hipóteses, na intenção de apontar possibilidades para uma práxis de leitura e de produção de textos que apontassem para os letramentos críticos. As reflexões da etapa anterior, a partir das

leituras dos autores e da práxis compartilhada por cada professora, como reconhecimento da autoria, possibilitou uma rica troca de ideias.

4ª fase – Experimentação: Nesse momento, experimentamos algumas das ideias apresentadas na etapa anterior. Cada ideia com a potência para se transformar em outras práticas, esse é o movimento reflexivo da práxis. As professoras, de modo coletivo e colaborativo, reelaboraram e adaptaram à realidade da EMJG as sequências didáticas elaboradas pela SME do município de Cachoeira, cujo título foi Novembro Negro. Nessa atividade, cada professora e os estudantes vivenciaram de modo autoral possibilidades de ler e escrever.

5ª fase - Evolução: avaliar, documentar e compartilhar a experiência do processo de design, para que seja fonte de inspiração para outros designer e (re)designer. O design deste estudo é o projeto de implantação da biblioteca comunitária. Nosso intento é que esse espaço seja apenas o início de muitos designers e (re)designer, ou seja, de muitos projetos de leitura e de produção de textos que apontem para os letramentos críticos. O projeto da biblioteca da EMJG será compartilhado com a SME de Cachoeira (nosso desejo é que ele possa se tornar uma referência para implantação de bibliotecas nas escolas do município). A avaliação ocorreu em cada etapa deste estudo, em cada encontro do DT Com-versação, mas, em especial, no dia da apresentação do projeto da biblioteca, quando cada professora e os gestores da instituição tiveram a oportunidade de expressar seu parecer sobre a itinerância do estudo.

Como uma abordagem de inovação centrada no humano, optamos pelo DT pela possibilidade de implantar através de suas etapas, um processo de conhecimento das práticas de letramentos dos professores, para, a partir daí, pensarmos as implicações desses letramentos em sua práxis pedagógica. Exigiu esforço conjunto e colaborativo para (re)desenhar práticas de ler e escrever que fossem, ao mesmo tempo, locais e globais, pessoais e sociais do professor e do estudante, que atendessem às exigências de uma norma “cultura” e que fossem acessíveis e acolhessem as diferenças linguísticas existentes no contexto cultural do *lócus* em que se realizou esta pesquisa.

O DT favoreceu a reflexão de atos de ensinagem da leitura e da escrita que consideram e compreendem trajetórias, necessidades e motivações dos professores, estudantes, familiares e gestores, tendo como ponto de partida a empatia e a criação de bom relacionamento com as práticas de ler e de escrever já institucionalizadas. Por

meio dos diálogos, da crítica, do trabalho colaborativo, reflexivo e ativo, pudemos (re)criar novas possibilidades pensando na complexidade envolvida nas transformações pessoais, profissionais, sociais e culturais.

Ao longo das itinerâncias da pesquisa, observamos que o DT é, então, estreitamente ligado às práticas narrativas, logo é dependente das formas de linguagem. Desse modo, há uma estrutura narrativa indispensável à sua compreensão. Diante disso, atrelamos ao DT a Com-versação, grafada desse modo para enfatizar a concepção que está ancorada neste estudo, à luz de Macedo (2016, p. 105) “Trata-se de uma forma de contrariar a gramática, rachar o termo, quebrar a palavra, para possibilitar novos sentidos para a palavra conversar”. O objetivo é aguçar as ideias para construir sentidos a partir da palavra, sabendo que cada palavra é carregada de potência. Segundo Macedo (2016, p. 104):

Conversa como com-versação implica em que numa conversa como imaginamos nesse dispositivo de investigação temos a possibilidade de acesso a diversas versões pela narrativa com-versada. Cada conversa emerge com uma ou várias versões, ou seja, interpretações sobre o que se conversa. Há nesse encontro em com-versações um potente valor heurístico, generativo.

Desse modo, cada encontro foi marcado pela dialogicização; as professoras estavam disponíveis para ouvir, contar, dialogar, *Com-versar*. Sentiram-se à vontade para resgatar suas memórias, expressar seus sentimentos e discutir sobre suas práxis envolvendo a temática central de nossos diálogos: leitura e escrita.

Cada encontro priorizava a experiência das professoras em narração, acolhendo o fluxo da Com-versa e resgatando histórias carregadas de potência generativa. Memória e conversa se retroalimentavam, se desafiavam, se confundiam, se potencializavam, e se (re)criavam, visto que a memória não é apenas lugar de acesso; ela também cria, recria, transgride, trai, produz imprevistos. Em vista disso, trata-se de um dispositivo capaz de produzir experiências significativas e formativas, a partir de uma vivência coletiva e colaborativa.

Foi fundamental para o sucesso dos nossos encontros o clima ético, afetivo e de acolhimento em relação à pluralidade das experiências apresentadas. Cada uma carrega traços e marcas singulares que distinguem trajetórias pessoais e profissionais de acessos e sucessos, de distanciamento e insucessos; o que torna a com-versação uma potência discursiva, com possibilidades para análise. Expressar-se por meio das

com-versações, “torna-se um ‘rio caudaloso’ que, em fluxo, se oferece ao pesquisador como uma oportunidade ímpar de acessar os sentidos, os sem-sentidos e seus movimentos” (MACEDO, 2016, p. 104, grifos do autor). Acessar e construir sentidos ao dialogar, escutar e refletir com as professoras sobre os movimentos de sua práxis cotidiana foram experiências vivenciais da Com-versação.

Desse modo, faremos uma bricolagem, a partir das experiências que encontramos no campo de estudo. Para tanto, nosso dispositivo de pesquisa passa a ser o DT Com-versação. No decorrer de suas etapas, entendemos a pesquisa e a formação como aventura pensada, mas nunca fechada, enclausurada, rígida, fixa; ao contrário, sempre com possibilidades de inventar. Dado que a experiência da pesquisa-formação se funda em acontecimentos, e que pesquisador e colaboradores se tornam fonte de saberes singulares, o dispositivo nunca está pronto, mas se reinventa a cada pesquisa.

O DT Com-versação consiste numa bricolagem, e isso não é misturar ou fazer justaposição de métodos, contudo é agregar com “coerência epistemológica, ontológica e metodológica meios materiais e intelectuais da autoria da aventura pensada” (MACEDO, 2021, p. 9). Macedo (2016) nos inspirou ao apresentar a Com-versação como potência discursiva para análise, e as etapas do DT, segundo Brow (2009), são capazes de conduzir um processo de modo criativo, reflexivo e inovador. Logo, enfocamos o DT Com-versação nesta pesquisa para atender às exigências oriundas da itinerância do estudo, o que se fez ao acolher as práticas narrativas das professoras em cada encontro.

2.4 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: UM CAMINHO DE MULTIPLAS ESTRADAS

A análise e interpretação das informações construídas serão embasadas na Análise Textual Discursiva (ATD), alicerçada nos estudos de Moraes e Galiuzzi (2006). A ATD se aproxima de duas consagradas formas de análise de dados em pesquisa qualitativa, a saber: a análise de conteúdo e a análise do discurso, que se apoiam, respectivamente nas condições de produção de um determinado texto, e na interpretação do significado atribuído pelo autor. Nas palavras de Moraes e Galiuzzi (2006, p.118) a ATD, “cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto

diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados.”

A utilização da ATD coaduna com as bases epistemológicas e metodológicas propostas neste estudo, pois trata-se de um dispositivo aberto que exige constantemente a (re) construção de caminhos. É um aprender fazendo, é saber que as realidades investigadas não estão prontas, mas que são esses espaços, das inseguranças e incertezas, que levam o pesquisador a movimentar-se com liberdade em busca da realidade. Desse modo, ao construir/produzir a própria realidade, a ATD ancora-se na originalidade e na criatividade. No entanto, é um processo ao mesmo tempo rigoroso, disciplinado e organizado, que exige dedicação e disponibilidade para leitura crítica, reflexão e reescritas sucessivas (MORAES; GALIAZZI, 2006).

O movimento produtivo e criativo, portanto, corresponde a um processo auto-organizado composto de dois movimentos principais. O primeiro deles é de desconstrução, de desmontagem dos sentidos e conhecimentos existentes, de aproximação ao caos. O segundo é de reconstrução, de organização das unidades de sentido produzidas pela desconstrução, com emergência de categorias e textos expressando os novos entendimentos construídos no processo. Estes dois movimentos estão sempre acontecendo, embora possa se dedicar mais tempo a um e a outro em determinado momento da análise. A desconstrução é sempre uma reconstrução. Essas produções são sempre inacabadas, incompletas, solicitando constantes reescritas e aperfeiçoamentos (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126)

Para concretude desse movimento, os mesmos autores propõem três etapas:

- Unitarização: os dados são separados em unidades de significados, essas podem, através das interlocuções empíricas, teóricas e com o pesquisador, gerar outros conjuntos de unidades/significados.
- Categorização: nessa etapa, os dados são categorizados por conjuntos de elementos que se assemelham, num movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.
- Produção de metatextos: momento em que o pesquisador desenvolve sua escrita a partir das interpretações.

Realizar uma ATD requer do pesquisador capacidade de interpretar/construir as informações encontradas, atribuir significados e sentidos aos discursos presentes no campo de pesquisa. É um processo cíclico que exige idas e vindas entre a

unitarização, a categorização e os metatextos até “chegar” às novas compreensões do fenômeno estudado, e ter um ponto de partida para outras travessias, outros espaços de interrogações e interlocuções, e, conseqüentemente, outras compreensões.

Em vista disso, as informações produzidas em cada etapa do DT, das conversações e da análise dos projetos foram analisadas e interpretadas por uma ótica qualitativa, tendo como dispositivo analítico interpretativo de dados a ATD, vivenciado em três fases: unitarização, categorização e interpretação. Nesse deslocamento do pesquisador, certezas e dúvidas se entrelaçavam e novos sentidos e caminhos se configuraram como possibilidades de (re)construção.

Na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” e porque não pensar que produzem a própria realidade, realidade de discurso sempre em movimento (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 121)

A unitarização foi o procedimento utilizado para a desconstrução do *corpus*, em unidades de significados, novos sentidos. Constituído de leitura minuciosa das vozes das professoras colaboradoras, processo dialógico no qual a pesquisadora assume suas interpretações, estabelecendo, assim, sua autoria. Um rigoroso processo, que, inicialmente, foi desmontado, fragmentado, para então, atribuir sentidos e perspectivas, e chegar a unidades elementares que, posteriormente, se transformaram em categorias de estudo (MORAES; GALIAZZI, 2006), conforme expressas no Quadro 7:

Quadro 7- Desenho dos movimentos entre a unitarização e a categorização

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
Pesquisa-formação em conteúdo de isolamento social e entrega remota na educação.	➤ Acolhimento e sensibilidade diante da realidade local e global ➤ Pesquisa-formação coletiva e colaborativa ➤ Pesquisa-formação e reflexão na ação e para a ação ➤ Pesquisadora e professoras em rede vivendo o contexto da cibercultura	➤ Pesquisa-formação na cibercultura como trajetória coletiva, colaborativa e reflexiva da práxis.
	➤ Letramentos cotidianos do professor	

Letramentos do professor e as implicações na práxis pedagógica	➤ Concepções de ler e escrever ➤ As ressonâncias das leituras e escritas cotidianas na práxis pedagógica	➤ Os letramentos cotidianos do professor como dispositivo para ressignificar a leitura e a escrita
Letramentos críticos dos estudantes e a práxis pedagógica	➤ Os letramentos críticos dos estudantes ➤ Ler e escrever para além do sistema alfabético ➤ O contexto social, a realidade local e a identidade do estudante ➤ Preconceito linguístico na cibercultura ➤ Práticas de letramentos críticos e autoria estudantil	➤ Entre a subjetividade e o lugar social de cada estudante: leitores e escritores da realidade
Formação do professor , histórias de vida e formação profissional para uma práxis que conduza aos letramentos críticos	➤ Histórias de vida e formação ➤ Formação pessoal e profissional ➤ Formação e trabalho docente ➤ Práticas culturais de leitura e escrita	➤ Formação de professores: marcas sócio-históricas de leitores e escritores
Práxis pedagógica , saberes e formação do professor para o desenvolvimento dos letramentos críticos dos estudantes.	➤ Práxis pedagógica e formação do professor ➤ A biblioteca como espaço de potencialização para o desenvolvimento dos letramentos críticos	➤ Os saberes dos professores em movimento: por uma práxis dos letramentos críticos

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para chegarmos ao quadro acima, foi necessária uma itinerância com as informações do *corpus*, que se deu com muitas leituras e envolvimento intenso, o que levou à construção de sentidos e compreensões acerca do objeto de estudo e do que encontramos no campo. Esse movimento inicial de unitarização, vivenciado em três fases, conforme apresentado por Moraes (2003): 1. fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2. reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma; 3. atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. Esse movimento de diálogo com o texto autoriza o pesquisador a construir categorias de sentidos.

Em seguida, experimentamos a categorização, movimento dialético entre o todo e as partes, de modo a combinar os elementos análogos para constituir as categorias. Isso não é fragmentar e limitar, mas tem o objetivo de engendrar conjuntos mais complexos para análise, interpretação e teorização.

Nesse movimento, pesquisadora e professoras envolvidas resgataram histórias com leituras e escritas e ressignificaram concepções e conceitos do ato de ler e escrever com foco nos letramentos críticos. Dito de outro modo, nos deslocamos para uma práxis reflexiva que autoriza professores e estudantes a reinventar o cotidiano escolar; experienciamos uma pesquisa-formação como aventura pensada.

3 DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS SOB UM OLHAR PERSPECTIVAL: INSTANTES E MOMENTOS ACONTECIMENTAIS

Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana. (FREIRE, p.109, 1967)

Pesquisar é inquietar-se, é inquirir sobre a realidade em busca de respostas, sempre temporárias, dado que as respostas são base para novas inquietações, levando-nos a percorrer novos caminhos em busca de outras respostas e explicações. Jacques Ardoino (1998), no bojo da sua epistemologia multirreferencial, nos convida a refletir sobre a potência transformadora e a capacidade de produzir alteração nos encontros humanos.

A alteração origina um mover-se, um transformar-se no tempo. Logo, é crucial assentir a força de cada encontro com as professoras colaboradoras na produção de alteração. Consequentemente, a pesquisa propicia múltiplos encontros, tanto entre as colaboradoras, como com as teorias e teóricos em questão, que alteram os modos de agir e pensar dos envolvidos. “Nesses termos, o campo de pesquisa altera porque emana acontecimentos com significativa potência para produzir alteração” (MACEDO, 2016, p. 41). Desse modo, nos questionamos se será possível descrever as ressonâncias pessoais e profissionais advindas dos encontros realizados nesta pesquisa-formação.

A partir desse rizoma, damos maior ênfase à análise e interpretação dos dizeres que afloraram no campo. Na presente sessão, apresentaremos os sentidos atribuídos à experiência do DT Com-versação, oriundos do percurso vivenciado na cibercultura²³, em busca de possíveis sentidos e esclarecimentos a indagação que nos mobilizou a realizar esta investigação, compreender como os letramentos construídos pelo professor, em seu processo cotidiano de formação, implicam na práxis pedagógica, com vistas aos letramentos críticos dos estudantes.

²³ Todas as etapas da pesquisa foram realizadas através do *GOOGLE MEET*, visto que, todas as colaboradoras já utilizavam para ministrar suas aulas. O decreto nº 343, de 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação, no Diário Oficial de 18 de março de 2020, dispondo sobre o fechamento das escolas e autorizando aulas por meio das tecnologias digitais em rede, enquanto durar a pandemia.

Cumpre-nos explicar que o relato não apresentará um fluxo linear em termos de temporalidade, pois não é propósito descrever as etapas do DT (conforme registradas no rizoma 2), ou explicitar as com-versações, mas, sobretudo, marcar a implicação das experiências e vivências com as professoras colaboradoras deste projeto e, a partir daí, construir significados.

3.1 OS LETRAMENTOS COTIDIANOS DO PROFESSOR COMO DISPOSITIVO PARA RESSIGNIFICAR A LEITURA E A ESCRITA

Escolas, situadas nos mais diversos espaços geográficos do mundo, estão enfrentando dilemas e desafios, tendo em vista as grandes mudanças tecnológicas e sociais das duas últimas décadas. Como transformar as práticas exógenas em endógenas, no contexto da escrita e suas possibilidades? O que e como podemos ensinar nesse contexto de mudanças nos modos e meios de comunicação? É possível promover conhecimentos sobre ensino e aprendizagem de leitura e escrita relevantes para o tempo presente, quando os modos de construir significados estão mudando veloz e radicalmente? Quais são os fundamentos básicos que podem ser aprendidos na escola sobre leitura e escrita? Não é intenção deste estudo responder a essas perguntas, mas provocar, inquietar e convidar o leitor para uma reflexão. Sendo o leitor um professor, cabe outra indagação: de que modo o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir para formação de leitores e produtores de textos críticos?

Em diferentes épocas e lugares, a escrita alfabética se constituía na principal maneira de construir significados. No entanto, na cibercultura, cultura mediada por tecnologias digitais em rede (SANTOS, 2011), os modos grafocêntricos de registro e significados estão sendo complementados ou substituídos por diferentes formas de atravessar o tempo e o espaço, como emojis, gifs, ligação e mensagens de áudio e vídeo, entre outros recursos que ajudam a criar significados a partir da relação entre o verbal e o visual, o oral, o gestual e o auditivo. As mudanças no mundo da comunicação direcionaram o estudante para um lugar de ação, de tomada de decisão, de criação e de autoria com os textos multimodais com os quais ele se relaciona no cotidiano.

Tomamos como alicerce uma concepção de linguagem que extrapola a dimensão comunicativa, ao considerar que os sujeitos se constituem por meio das

interações sociais. Apoiamos nossa apreciação em Bakhtin (1997), que considera a linguagem como um processo de interação/criação mediada pelo diálogo e não simplesmente um sistema autônomo, fechado em sua própria estrutura. O autor acrescenta que conhecemos a língua materna, seu léxico, sua estrutura gramatical não por meio de dicionários, manuais, gramáticas, livros didáticos, mas devido aos enunciados²⁴ concretos que ouvimos e reproduzimos, na comunicação efetiva com as pessoas que estão a nossa volta. Bakhtin (1997) ainda pontua que a língua se desenvolveu historicamente a serviço do seu uso prático efetivo nas diversas dimensões e esferas da atuação humana e só posteriormente passou também a servir ao pensamento teórico.

Pensar a leitura e a escrita nessa concepção é compreender que ambas se modificam através do tempo, adquirindo novas nuances de acordo com as transformações sociais e culturais, pois vivemos em uma sociedade em trânsito (FREIRE, 1967). Ao percorrer a trajetória da discussão sobre leitura e escrita percebemos que a concepção de decodificação e codificação dos signos impressos, marca a escola e a práxis de muitos professores, que veem os atos de ler e de escrever como tarefas a serem cumpridas (KLEIMAN, 1995; 2000). Nesse sentido, a professora Ana Liz pontua:

O sistema educacional não ajuda muito nesse sentido, porque, nós como professores, temos tantas coisas pra realizar, tantos obstáculos. E, muitas das vezes, essas cobranças que vêm, né, dos sistemas lá de cima, do MEC, né, que é preparar esse aluno para o mercado de trabalho; então, a gente é cobrado nesse sentido e, muitas das vezes, a leitura e a escrita é mecanicamente trabalhado na sala, não como um momento prazeroso, um momento de diversão, momento que possa ser satisfatório pra todos; mas, pelas cobranças que o sistema nos impõe, a gente acaba passando pra eles a leitura e a escrita como um mecanismo, uma ferramenta de prepará-los para o mercado de trabalho. E eles deixam de ser leitores, deixam de ser escritores por conta disso.

Será que a práxis mecânica da leitura e da escrita se dá por motivos que extrapolam os muros da escola? Conforme o relato de Ana Liz, as instâncias

²⁴ A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada a um interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 1997, p.116).

superiores (municipais, estaduais, federais) muitas vezes engessam a práxis docente, ao apresentar extensas listas de conteúdos programáticos para serem trabalhados em cada ano letivo; ao cobrar a realização de projetos pedagógicos que foram elaborados pelo município, estado ou federação, ou seja, fora do contexto escolar; entre outras ações. No entanto, o professor precisa ser autor de sua práxis e autorizar suas ações cotidianamente; é necessário revisitar suas concepções, refletir e ressignificar suas práticas, quando preciso. Nossos encontros no DT Com-versação proporcionaram esses momentos de colaboração, reflexão e ressignificação, sobretudo nos aspectos concernentes à concepção de ler e escrever.

A leitura não é um processo de produzir sons, mas sim um processo de pensamento²⁵, de sentidos atribuídos à sonoridade. Por exemplo, a palavra carro só significa algo porque temos experiências com carros. Classificamos os objetos que vemos de acordo com sua aparência, funcionalidade e nome socialmente imposto. Desse modo, ler é atribuir sentidos a partir de nossas experiências, é “compreender, interpretar, avaliar e refletir sobre os significados dos textos, fazendo surgir um novo texto” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

A escrita é uma dialética multifacetada, são deslocamentos entre o autor, a pessoa na sua singularidade e os diálogos sociais presentes no texto. Aprender a escrever é tarefa que se faz passo a passo, pois a escrita envolve um processo de abstração da realidade material. Destarte, escrever é uma maneira de construir sentidos por meio de símbolos e signos. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

É importante registrar que, assim como os encontros do DT Com-versação, este texto alicerça a concepção de leitura e escrita como construção de significados em todas as modalidades que se apresentam o ler e o escrever (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), mesmo que inacabado, incompleto e inconcluso, pois está em constante movimento de alteração. Cabe mencionar que esse processo de construção de significados é marcado pelo repertório ideológico particular de cada leitor-autor.

²⁵ Ao encontrar a palavra “carro” escrita em qualquer portador textual, uma criança ou adulto irá associar ao objeto, mas esse sentido só foi gerado a partir de uma reflexão, de um sentido criado para a sonorização do termo carro. Logo, a sonorização em si, não gera sentido. Outro exemplo, a leitura de um texto em outra língua, desconhecida do leitor, irá produzir os sentidos, as trocas e os diálogos necessários com o autor? Possivelmente não, mesmo conseguindo fazer a decodificação dos signos impressos, ou a sonorização, o leitor não terá suporte de pensamento para atribuir os sentidos necessários, pois, desconhece aqueles termos, logo, ele não tem esquemas de pensamentos criados para estabelecer sentidos.

Nos encontros do *DT Com-versação*, todas as professoras foram alfabetizadas com cartilhas, e utilizando métodos sintéticos de alfabetização²⁶. O que nos levou a pensar na concepção de leitura e de escrita que balizavam essas práticas, e a questionar qual é a concepção das professoras colaboradoras deste estudo. Lembramos de Freire (1967, p. 97), ao dizer que: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora”. Desse modo, dialogamos sobre o que é ler e escrever:

Eu acredito que é a ferramenta de mudar nossa realidade, porque, através do conhecimento (*ler e escrever*), eu pude mudar minha realidade que eu vivia. Então o conhecimento (*ler e escrever*) ele é libertador. Quando você começa a descobrir o quanto você pode alcançar, e até onde você pode ir através do conhecimento (*ler e escrever*), você viaja, você quebra fronteiras, sua autoestima fica mais assim... você consegue lidar com as situações adversas que vêm, você tem mais vontade de superar os desafios, então conhecimento (*ler e escrever*) pra mim é libertador. (Ana Liz, *grifos nossos*).

[...] ler e escrever é muito mais que decodificar palavras, decodificar letras. É você conseguir ler o mundo, é você refletir. Na verdade, né? não é só saber ler e escrever, saber das letras e das palavras, vai muito além disso. (Maria Flor)

As professoras apresentam uma perspectiva de leitura e escrita enquanto práticas sociais. É lugar de envolvimento, interação, troca, deslocamentos, invenções, transgressões e produção de sentido; ler e escrever significam mais que conhecer e decifrar signos linguísticos impressos; é como aponta a professora Maria flor: entendimento de mundo. A professora Ana Liz corrobora apontando que é mudar a realidade, é viajar, quebrar fronteiras, é libertador; e ainda, conforme a professora Rosinha destaca, a leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano, entrelaçadas com nossas demandas pessoais e profissionais. Delia Lerner (2002, p.97, *grifos nossos*) pesquisadora argentina, assinala que:

[...] ler [*e escrever*] é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz, e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita.

²⁶ Métodos que vão da leitura dos elementos gráficos (o alfabético, o fônico, o silábico) à leitura da totalidade da palavra. Apresentam-se, inicialmente, as unidades de menor sentido da língua, as letras, e, gradativamente seguem com sílabas, palavras, frases e texto. Apoia-se em uma concepção de leitura e escrita que se aprende. Leitura e escrita são descoberta, reinvenção, construção de sentidos que encontra abrigo no social, mas que é singular, portanto, é muito mais que letras, sílabas, palavras e frases, é potência criativa. Essa é a concepção em que ancora este estudo.

Nesse sentido, a voz de Paulo Freire (1989) ecoa e se junta a outras vozes, como a da professora Maria Flor que, ao acessar suas memórias infantis e lembrar de sua construção como leitora, afirma: “primeiro a *leitura* do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra”. Quando a professora Maria Flor destaca: “[...] acho que primeiro ele tem que fazer uma leitura do mundo que o cerca, de tudo que o cerca, pra depois ele aprender as palavras.”, entendemos, assim como Freire (1989), que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que a leitura da palavra expande o conhecimento de mundo dos participantes dessa cultura escrita.

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13, *grifos do autor*).

Segundo Freire, esse mundo é o contexto do estudante, são os textos, as palavras e as letras que circulam livremente em seu cotidiano e que precisam orientar a práxis dos professores. Ao selecionar o material de trabalho, o professor é capaz de observar se contempla o universo vocabular dos estudantes, se expressa a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, reivindicações, os seus sonhos. Visto que essas representações da realidade em textos farão com que o estudante atribua sentidos ao se encontrar com as palavras, pois elas retratam um mundo conhecido, seu mundo particular, sua experiência existencial.

Freire (1989), portanto, nos apresenta uma concepção de leitura como ato criador e transformador da realidade dos estudantes. Cabe registrar a luta do autor por uma leitura e uma escrita crítica, “como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 1989, p. 9). Assim, na escola, leitura e escrita necessitam assumir os propósitos que lhe dão coerência no uso social, considerando a construção de sentidos como condição necessária para uma aprendizagem significativa e duradoura. Parafraseando Bakhtin (1997), ler e escrever é compreender; e compreender não é um ato passivo, um simples reconhecimento, é uma disputa ativa, uma resposta, uma tomada de posição, são modos de o sujeito ser, estar e atuar no mundo.

É papel da escola, mas não somente, proporcionar o acesso à cultura escrita. Esse acesso é considerado condição de ascensão social e cultural e de resgate da

cidadania, pela capacidade de alteração da realidade que os sujeitos leitores e escritores carregam.

Propõe-se, então, que a escola – do ensino fundamental à universidade –, enquanto cenário socioeducativo de fecunda significação, possa abrir espaço para essas possibilidades de leitura e escrita, visando à construção da autoria/autonomia, de modo a pensar/agir para além do manual didático, considerando, desta forma, a historicidade dos sujeitos e seu contexto atual. Deste modo, a produção textual se configurará como uso social e atividade multidimensional que viabiliza processos de construção tanto cognitiva quanto afetiva/humana. (SILVA, 2008, p. 63-64)

Na escola, ler e escrever se apresentam como objeto de ensino; no entanto, é necessário que também se transforme em objeto de aprendizagem; para tanto, precisa fazer sentido para o aluno, o que significa – entre outras situações – pertencer ao contexto social e cultural do estudante e cumprir os propósitos e finalidades para qual o texto foi produzido. É imprescindível que os textos utilizados na escola atendam as funções que eles têm na vida social. É essa a escola real, possível e necessária.

Os professores precisam fortalecer essas experiências e transformá-las em aprendizagens significativas e duradouras; para tanto, é necessário expor os estudantes às situações reais de uso da leitura e da escrita, orientados por diferentes propósitos e em múltiplas plataformas; criar possibilidades para que o estudante gradativamente se responsabilize por sua aprendizagem e se autorize como construtor de significados; oferecer opções de afazeres no ambiente de aprendizagem, de acordo com a necessidade e interesse de cada um. Nesse sentido, parece justamente marcar um momento de transição de uma prática alfabetizadora da decodificação e codificação para uma práxis que aponta para os letramentos.

Nesta pesquisa, tomamos como base para fundamentar a compreensão de letramentos a perspectiva defendida por Street (2014), que é plural e histórica e sofre variação de acordo com os grupos sociais, suas demandas e esferas de atuação. Como pessoa e como profissional, o professor precisará transitar pelos diversos letramentos, agindo nas diferentes situações ou demandas pelo contexto histórico, social e cultural.

Pensar nos *letramentos do professor*²⁷ é compreender sua dupla atuação: primeiro como sujeito construtor de sentidos, a partir de uma sociedade grafocêntrica

²⁷ Optamos pela expressão “letramentos do professor” pela força semântica e cultural que carrega a palavra “professor”.

e de tecnologias digitais em rede, que estabelece sua comunicação através de uma estrutura multimodal; segundo, por seu papel como agente de letramento. Conforme Kleiman (2005, p. 53), o professor “[...] é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições”. Essa afirmação evoca a voz da professora Rosinha, ao frisar:

Ler é o que a gente sempre tá fazendo dia a dia, aprendendo pra gente passar para os nossos alunos e mesmo pra gente, para nós professores, como através agora, como nós estamos passando nessa pandemia, eu tô correndo, atrás aprendendo a ler, pra eu mexer até nas tecnologias novas aí, que não era muito do meu conhecimento né, é estou correndo atrás, lendo mais. (Rosinha)

Ao se deparar diante de uma demanda profissional – as aulas remotas através das plataformas digitais – a professora Rosinha recorreu à leitura para aprender a utilizar as tecnologias digitais em rede. Ela considera que essa busca constante diante de novas situações fortalece as experiências com seus estudantes, pois tem ressonâncias em sua práxis, através dos novos saberes. Essas relações acontecem cotidianamente, pois esse movimento das práticas de leitura e de escrita fora do contexto escolar afeta e ressignifica a práxis aproximando a versão escolarizada da leitura e da escrita da versão social. Todos os professores são agentes de letramento, contribuindo para inserção dos estudantes nas práticas sociais de leitura e escrita. Kleiman (2005, p. 51) pondera que:

O professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem que ser o gestor de recursos e de saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos.

Sendo assim, o professor, na esfera do trabalho, mantém uma gama de atividades que envolve práticas de leitura e de escrita, como assinar o ponto (manual ou eletrônico); preencher os diários de frequência dos estudantes (manual ou eletrônico); elaborar planos, planejamentos e projetos pedagógicos; escrever atas, comunicados e bilhetes para estudantes, responsáveis ou gestores; ler a ficha do estudante, que geralmente se encontra na secretaria de cada unidade escolar, para conhecer seu aprendiz; entre outras tantas tarefas que se constituem como demandas

do letramento profissional do professor. E fora do contexto escolar, o professor se envolve em diversas práticas²⁸ e eventos de letramentos²⁹, conforme apresentados no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Práticas ou eventos de letramentos em que as professoras se envolvem no cotidiano

Práticas de leituras e escritas cotidianas	Materiais impressos que circulam em casa	Práticas de leituras e escritas cotidianas na cibercultura
1. Fazer lista de compras. 2. Fazer lista de coisas que precisa fazer. 3. Usar a agenda para marcar compromissos. 4. Deixar bilhetes com recados para alguém de casa. 5. Escrever cartas para amigos ou familiares. 6. Ler cartas de amigos ou familiares. 7. Ler correspondência impressa que chega em sua casa. 8. Verificar datas de vencimento de produtos que compra. 9. Comparar preços entre produtos antes de comprar. 10. Pagar contas em bancos ou casa lotéricas. 11. Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos. 12. Ler manuais para instalar pequenos aparelhos domésticos. 13. Ler bulas de remédios. 14. Copiar ou anotar receitas.	1. Álbuns de fotografia. 2. Bíblia ou livros religiosos. 3. Livros escolares. 4. Livros ou folhetos de literatura de cordel. 5. Dicionário. 6. Enciclopédias. 7. Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupos religiosos. 8. Calendários. 9. Jornais. 10. Livros de receitas. 11. Livros de literatura. 12. Livros didáticos ou apostilas escolares. 13. Livros infantis. 14. Livros técnicos ou especializados. 15. Manuais de instrução. 16. Bulas de remédios. 17. Revistas.	1. Elaborar atividades escolares no Word. 2. Consultar e pesquisar na internet. 3. Enviar e receber e-mails; 4. Pagar contas e movimentar contas bancárias. 5. Fazer cursos a distância. 6. Enviar e receber mensagens multimodais através do aplicativo Whatzapp. 7. Acessar plataformas de interação digital. 8. Assistir vídeos. 9. Ler livros em formato digital. 10. Comprar pela internet. 11. Jogar ou desenhar. 12. Navegar por diversos sites (orientadas por múltiplos propósitos). 13. Baixar documentos. 14. Entrar em sites de bate-papo e discussão. 15. Ler e escrever recados nas redes sociais.

Fonte: elaborado pela autora, com base nos encontros do DT Com-versação, 2021.

²⁸ Concepção cultural ampla de formas de pensar e realizar atividades que envolvem a leitura e a escrita em contextos culturais (STREET, 2014). As práticas de letramentos apontam tanto os comportamentos dos que se envolvem nos eventos de letramentos, quanto as perspectivas sociais e culturais que o constituem, determinam sua interpretação e atribuem sentido às situações particulares de uso da leitura e da escrita.

²⁹ Atividades particulares em que a leitura e a escrita têm papel fundamental.

Ao refletir sobre seu envolvimento cotidiano com as práticas de leitura e escrita, as professoras colaboradoras consideram pertinente que esses diversos textos, em suas multimodalidades e diversidade de portadores textuais, podem fazer parte do cotidiano dos estudantes, pois se apresentam como essenciais para uma concepção de linguagem discursiva com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. Elas sabem que o professor é o responsável pelas concepções e escolhas das práticas de letramentos dos estudantes em sala de aula, o que pressupõe poder e tomada de decisão. Segundo Kleiman (2007, p. 28):

[...] o processo de ensino da língua materna sustenta-se na oralidade letrada do professor, o que envolve, entre outros aspectos, a sua capacidade para mobilizar (selecionar, complementar etc.) gêneros pertinentes para o ensino das modalidades escritas da língua.

Diante dessa demanda, é importante frisar que cada professor, em sua esfera de atuação, ao escolher textos e portadores textuais para sua práxis, necessita valorizar a identidade estudantil. Para tanto, perguntas como as seguintes, precisam orientar a escolha dos professores, e não apenas suas práticas pessoais de letramentos: o que os meus alunos leem e escrevem fora da escola? A quais portadores textuais eles têm acesso? Quais textos são valorizados pela comunidade do estudante? Qual é variação linguística predominante na comunidade? Qual é o índice de alfabetismo da comunidade? Quais eventos e práticas de letramentos são latentes na comunidade?

Os indicadores de proficiência em leitura e escrita das avaliações externas de larga escala³⁰ ou outros índices como o INAF apresentam um quantitativo de analfabetos funcionais³¹ ainda alarmante. Vale indagar, portanto: onde está a fragilidade no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita apontada por esses índices? Não foi intento desta pesquisa se juntar a outras vozes que culpabilizam unicamente a figura do professor, mas refletir coletivamente sobre possibilidades de construir com os estudantes práticas de letramentos que atravessem suas identidades.

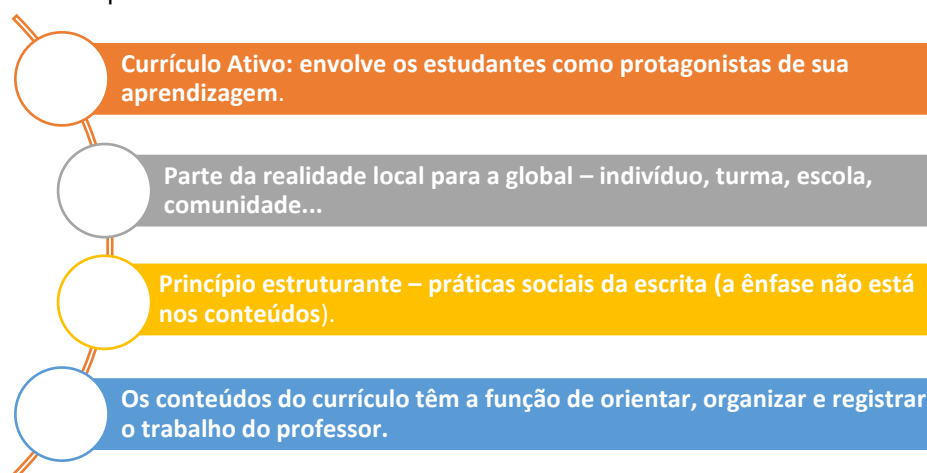
³⁰ É um conjunto de avaliações aplicadas nacionalmente para acompanhar a qualidade da educação, são exemplos, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

³¹ "Pessoas cujo grau de alfabetização é insuficiente para que exerçam funções básicas nas sociedades modernas (MOREIRA, 2003)".

Ademais o insucesso de muitos estudantes nas avaliações de larga escala pode refletir um modelo de avaliação colonial³², que parte da perspectiva de que existe uma língua padrão, e opta por gêneros textuais que melhor dialoguem com essa norma, parametrizando suas matrizes de referências³³ nesses fundamentos. Em síntese, privilegia o grupo de estudantes que circula nessa esfera sociocultural, constituído de usuários dessa variante linguística, das práticas institucionalizadas de uso da língua que se distanciam da realidade cultural e social dos sujeitos.

A concepção de leitura e de escrita na perspectiva dos letramentos pressupõe heterogeneidade das identidades dos estudantes e das práticas sociais em que se envolvem cotidianamente. Nesse sentido, com inspiração em Kleiman (2007), sugerimos princípios para organização de um currículo que leve em consideração os letramentos:

Figura 4 - Princípios do currículo baseado em letramentos



Fonte: elaborado pela autora, inspirada nos princípios apresentados por Kleiman (2007).

Transitar por esses letramentos (no plural), agindo nas diferentes situações de comunicação do cotidiano pessoal e profissional desponta como demanda necessária aos professores, do mesmo modo que é necessário que eles situem suas práticas no âmbito das ações que se embasam na concepção de leitura e de escrita como atividades sócio-históricas e culturais complexas (KLEIMAN,1995; STREET, 2014).

³² Entendendo colonialidade como uma identidade que tem supremacia sobre outras que são subalternizadas, nesse caso específico, a supremacia de uma norma padrão, de uma língua considerada culta em detrimento de outras variantes que são desconsideradas.

³³ Métrica embasada nos conteúdos curriculares e nas competências e habilidades desejadas, transformando-os em descritores que servem como base para elaboração das questões propostas nas avaliações, como a Prova Brasil.

Portanto, ler e escrever distantes de serem práticas mecânicas de decodificação e codificação, são atividades sociodiscursivas. No entanto, cabe registrar aqui que o conjunto de saberes pertinentes ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é essencial para que o estudante tenha condições de avançar em suas possibilidades de participação em uma cibercultura letrada, em que as práticas de leitura e de escrita são diferentes do letramento da cultura do papel.

Agora, para concretizar o propósito de formar todos os alunos como praticantes da cultura escrita, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental às práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não-escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p.17)

O professor com essa dupla agência pessoal e profissional, necessariamente é sujeito leitor e escritor. Afinal, não é possível transformar a escola em uma microcomunidade³⁴ de leitores e escritores, sem uma trajetória identitária do professor, marcada por atos de ler e escrever. Diante disso, a professora Maria Flor, nos inquieta e nos provoca, ao afirmar em seu discurso: “[...] não leio por prazer, leio mais por obrigação. Não me considero uma leitora ou escritora, leio pouco, precisava ler muito mais. Não sou muito de escrever.” A professora Vitória também comenta sobre suas ações de leitura e de escrita:

Eu gosto de escrever, mas tenho preguiça de ler. Eu começo, eu gosto, tem livros que até me interessam, sabe, e eu começo a ler, depois no decorrer eu deixo ali. Eu não tive muito estímulo para pegar um livro pra ler, eu não tive. Eu sempre gostei de escrever, até porque era muito cobrada, tem que fazer, você tem que copiar, você tem que escrever, mas não tinha aquela coisa, pegue um livro leia, então eu me acostumei.

Cabem questionamentos: De que modo os estudantes das professoras Maria Flor e Vitória serão motivados a ler e a escrever? Eles convivem diariamente com leitura e com escrita na escola e fora dela? Esses estudantes presenciam essas professoras lendo e escrevendo? Como tornar a escola uma comunidade de leitores

³⁴ Termo marcado pela Argentina Delia Lerner, em seu livro, “ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário”, na intenção de demarcar a escola como lugar de leitores e escritores, lugar que deve pulsar atividades que envolvam a leitura e a escrita enquanto práticas sociais.

e escritores? Será que essas professoras, e tantas outras e outros espalhados no Brasil, são as únicas responsáveis?

A história de vida dessas professoras se constitui a partir de fatos e experiências vivenciadas em suas trajetórias. Em cada história, marcas, traços, sons e formas individuais, coletivas, sociais, econômicas e culturais de épocas longínquas e presentes. Nas palavras de Mário Quintana, “o passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente.” Na trajetória de muitas professoras e professores, assim como para a professora Vitória, a falta de acesso à leitura foi fator comum; pais analfabetos, como os da professora Eliete; falta de condições financeiras para adquirir livros, como no caso das professoras Ana Liz e Maria Flor. Esses e outros fatores muitas vezes embaçam a visão da leitura e da escrita como práticas cotidianas e como elementos de formação.

Compreendemos que a práxis do professor sobre leitura e escrita decorre da sua concepção sobre o ato de ler e escrever, de suas práticas como leitor e produtor de textos, dos conhecimentos didáticos pedagógicos, do cidadão que deseja formar; enfim, são muitas as variáveis. Desse modo, culpar o professor pelo mau desempenho do estudante na leitura e na escrita ou declarar que o motivo basilar para o insucesso dos estudantes deve-se ao fato de o professor ser ou não leitor e autor, aparenta uma afirmação reducionista do problema, consequente de reflexões apressadas ou descontextualizadas.

A formação do estudante como leitor e produtor de textos é processo que precisa contar com o envolvimento, com a parceria do governo, da família e de toda a escola. As professoras esclarecem:

A gestão, a secretaria de educação, a família, todos esses, se estiverem ausentes, sempre vai sobrar a responsabilidade para nós professores. A gente tem que tá todos os dias plantando uma sementinha da esperança nessas crianças, fazendo a diferença na vida dele, porque a gente espera por tanto todos os dias, temos tantas expectativas, tantos anseios quando começa o ano letivo, tantas possibilidades que a gente queria colocar em prática e infelizmente não acontece, a gente fica frustrado. Eu acho que é todo dia acordar e pensar: o que eu vou fazer por aquele aluno, por aquela criança, que diferença eu vou fazer. Eu acho que o exemplo grita, pro (Ana Liz).

Envolvimento, apoio, parceria do gestor, dos professores, família. Se não tiver a participação, comprometimento do abraçar em si, não funciona. Se não houver essas parcerias, não acontece o envolvimento e apoio da gestão (Vitória).

Precisa do envolvimento de todas as partes, o abraçar realmente, não adianta só o professor tentar fazer a diferença, quando não há apoio

da família e das partes maiores, digamos assim, porque tem que envolver direção, coordenação, e até a Secretaria de Educação. Sem o envolvimento de todos, fica difícil só pro professor (Maria Flor).

Para que isso aconteça, tem que ser aos poucos, começando até por nós mesmo em sala de aula. E depois, sei lá, ter uma conversa pra abranger a escola toda, a comunidade, os gestores (Rosinha).

A teia que envolve a formação de leitores e escritores inicia na família, mas se estende a outras estruturas sociais, das quais a escola é a principal, e a figura que representa a escola é o professor. Por esse motivo que Ana Liz fala do exemplo e Rosinha diz que pode começar pelos professores mesmos; sim, eles também são exemplos; assim como os pais de leitores e escritores, os estudantes precisam vivenciar situações em que o professor lê e escreve no cotidiano escolar. O professor é um ator no papel de leitor e escritor.

Realmente, para comunicar as crianças os comportamentos que são típicos do leitor (*e do escritor*), é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação “de leitor para leitor” (LERNER, 2002, p. 95, *grifos nossos*)

A leitura e a escrita do professor são de particular importância na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quando os estudantes ainda não o fazem de modo convencional. Durante esse período, é importante que o professor crie muitas e variadas situações nas quais lê e escreve variados tipos de textos, em variados portadores. Ao ler e escrever para os estudantes, “ensina” como se faz para ler e escrever, ele utiliza situações de práticas sociais – a leitura e a escrita não apenas orientadas por um propósito didático – para compartilhar um poema que o toca, uma notícia que o surpreendeu, escrever um recado para a coordenação, direção ou família dos estudantes.

Essa representação comunica aos estudantes traços fundamentais do comportamento do leitor e do autor – folhear livros, analisar suas imagens, a escolha do tipo de texto orientado pelos objetivos e finalidades (tanto para o leitor quanto para o autor), apreciar a beleza do texto poético, pesquisar em diversos portadores e plataformas digitais, entre outros – Enfim, ao expor cada situação de leitura ou escrita, o professor apresentará para o estudante estratégias para construção de sentidos ao ler e escrever.

A família e a escola precisam tornar o ambiente do estudante favorável ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a inserção na cultura escrita. Interpretamos na fala das professoras que é necessário envolvimento, participação e parceria dentro da escola, envolvendo gestores, coordenadores e professores, bem como a família e a comunidade. Como ressaltaram as professoras colaboradoras, todos precisam trabalhar de modo colaborativo para alcançar resultados na escola, na comunidade, e não apenas em sala de aula. Uma escola de leitores e autores se faz com parceria, é ler junto com os estudantes, é escrever para/com os estudantes, é convidar as famílias para fazer parte desse movimento.

A problemática apresentada pela formação do leitor (*e do escritor*), longe de ser específica de determinadas séries, é comum a toda instituição escolar. O desafio de dar sentido a leitura (*e a escrita*) tem, então, uma dimensão institucional e, se essa dimensão é assumida, se a instituição como tal de encarrega da análise do problema, se seus integrantes em conjunto elaboram e levam à prática projetos direcionados a enfrentá-los, começa a se tornar possível encurtar a distância entre os propósitos e a realidade. (LERNER, 2002, p. 95, *grifos nossos*)

Estudos como este, com base na formação coletiva e colaborativa, soam como necessários, pois, nesse processo dialógico e reflexivo, as professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias vivências como leitoras e autoras e pensar sobre a possibilidade de elaborar projetos institucionais de leitura e de escrita. Analisaram a importância de ressignificar a práxis, para assumir uma postura crítica diante do mundo-texto e do texto no mundo, produzindo significados atrelados aos conhecimentos, experiências e interesses dentro de um determinado contexto histórico; para apoderar-se da dimensão formadora da leitura e da escrita como práticas sociais (STREET, 2014).

Desse modo, cabe às instituições e às professoras criar situações reais e significativas para que os estudantes mergulhem em atos de leitura e escrita (precisamos considerar que são atividades complexas), com diferentes propósitos orientadores (buscar uma informação, entreter, comunicar, produzir conhecimentos, etc.), em diferentes portadores (livros, revistas, jornais, computador, celular, etc.). Para tanto, uma multiplicidade de gêneros textuais necessita ser disponibilizada. Isso pode ser feito a partir de projetos que orientem as ações dos estudantes para o cumprimento de uma ou mais finalidades (LERNER, 2002). Outra possibilidade é a utilização de sequências didáticas, que podem ser organizadas conforme uma

determinada prática de linguagem; essa abordagem contribui para aprendizagem autônoma dos estudantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para atender as demandas gerais e específicas da língua, é importante que as professoras utilizem múltiplas abordagens, tanto pela necessidade de atender a diversidade de estudantes, quanto pela natureza dos objetos de ensino. A professora Ana Liz fala um pouco de suas estratégias:

[...] cantinhos de leitura na sala de aula, onde eles possam compartilhar textos vivenciados no dia a dia, escritas espontâneas que eles podem também fazer. E ali eles vão pegando o hábito da leitura e da escrita diariamente.

[...] a gente tá vivendo um momento pandêmico, um momento difícil, que o acolhimento precisa ser importantíssimo, né, muitas crianças estão ansiosas pela volta às aulas. Então, eu fiz hoje uma atividade pra que eles possam demonstrar afetividade pra com os colegas, alguns já se conhecem, outros apenas pela tela, então trabalhamos com bilhete, um gênero textual. Para que eles escrevessem um bilhete para um colega da turma e, quando voltarmos às aulas, a gente compartilhar esses bilhetes uns com os outros.

É realmente importante incorporar a voz dos estudantes às práticas pedagógicas, pois os indivíduos contam histórias e usam essa experiência para representar seu conhecimento de mundo. Ao pensar na professora Ana Liz e nas práticas descritas por ela, acreditamos que é possível pensar em atos de ler e de escrever com significado e autoria. Isso leva os estudantes a refletir sobre os textos, sobre o mundo em que vivem, a (re)considerar suas maneiras de enxergar o mundo e sua relação com o outro; a expressar suas identidades, interesses e perspectivas.

3.2 ENTRE A SUBJETIVIDADE E O LUGAR SOCIAL DE CADA ESTUDANTE: LEITORES E ESCRITORES DA REALIDADE

Desde as duas últimas décadas do século XX, vêm surgindo estudos sobre a linguagem que a concebem como um processo dinâmico, ocorrido em contextos significativos da atividade social e resultante de situações comunicativas que envolvem o sujeito em práticas de escrita e de múltiplas e variadas formas de leitura, fenômeno denominado letramento, na perspectiva definida por Soares (2010, p.18) como sendo este “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como

consequência de ter se apropriado da escrita”. No entanto, nem sempre o conceito esteve cunhado desse modo.

Discutir o conceito de letramento como uma construção histórica e culturalmente marcada pelas mudanças sociais faz-se necessário, pelos deslocamentos que outros conceitos provocaram nele ao longo das últimas três décadas. A nossa intenção não é alcunhar, nem eleger uma definição em detrimento de outra; nossa inspiração epistemológica de pesquisa qualitativa alicerçada na multirreferencialidade concebe um olhar pluralizado para os fenômenos, um olhar carregado de significados atravessados pela complexidade e inacabamento humanos. Logo, os conceitos não estão aprisionados em lugares comuns. Na verdade, podem ser muito diferentes uns dos outros, pelos modelos que aludem e pelas visões de mundo subjacentes, permitindo que coexistam (ARDOINO, 1998).

Kleiman (1995) e Soares (1998) afirmam que, no Brasil, a expressão letramento surgiu especificamente em 1986, sendo utilizada por Mary Kato, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), tendo o entendimento que a apropriação da norma culta da escrita é consequência do letramento.

Ainda na mesma década, surge no cenário educacional o livro: *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988), de autoria de Leda Verdiani Tfouni, que apontava para uma compreensão de natureza social do letramento, assinalando que a sociedade passa por transformações quando os sujeitos se apropriam da leitura e da escrita. Na década seguinte, Angela Kleiman lança *Os significados do Letramento* (1995) e Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros* (1998), essas obras contribuíram, significativamente, para discussões e reflexões acerca do letramento, principalmente no que tange às aproximações e distanciamentos com a alfabetização.

Tem havido, nos últimos anos, um aumento significativo no interesse de estudiosos, principalmente da área de educação, em apresentar as especificidades e similitudes que abarcam os conceitos de alfabetização e letramento. Discutiremos aqui, de modo sintético, alguns desses conceitos, visto que não se refere diretamente aos objetivos do referido estudo.

Alfabetização e letramento são processos simultâneos e interdependentes. Que isso significa? Alfabetização é a aprendizagem da técnica, o domínio do Sistema Alfabético de Escrita (SEA), das relações grafema/fonema e dos instrumentos e suportes utilizados para a escrita (SOARES, 2010). Nessa trajetória, já no início do

século XXI letramento passou a ser compreendido como resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. E acrescenta Soares (2010, p. 44):

O estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leituras e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Incorporar esse termo no vocábulo da Língua Portuguesa, que foi construído com base na palavra *literacy*, da língua inglesa, é realmente necessário? Soares (2004), comenta que um novo termo, surge de uma necessidade de nomear um novo fenômeno, se velho, nunca se observou, porque não havia necessidade. Adicionar essa palavra ao vocabulário educacional denota que compreendemos a necessidade de ultrapassar as barreiras do domínio da técnica, e oportunizar a cada cidadão a participação nas práticas de leitura e escrita do ambiente social ao qual pertence, sejam crianças, sejam adultos.

No Brasil, a alfabetização ainda se constitui num desafio, haja vista o elevado índice de analfabetos. A proporção dos brasileiros entre 15 e 64 anos classificados como analfabetos absolutos, de acordo com as pesquisas do Indicador de Alfabetismo Funcional ³⁵(INAF) de 2018, totaliza 8% referente aos que não dominam sequer os códigos de escrita. O que não se constitui como problema social em muitos países do mundo.

Letramento é prática situada, varia conforme o contexto político e ideológico contexto social (STRET, 2014). A invenção, pode-se assim dizer, do termo letramento, se deu por caminhos diferentes. Em países como França e Estados Unidos, o conceito de letramento não está associado à alfabetização, este não é um problema nestes países. Toma-se como exemplo o que aconteceu nos Estados Unidos, no final da década de 1970, quando a realização de uma avaliação pela *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), indicava que jovens graduados na *high school* não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita. O termo letramento surge, então, nesta sociedade, para evidenciar que a população alfabetizada não faz uso competente e efetivo da leitura e escrita nas práticas sociais.

³⁵ Dados disponíveis em: Instituto Paulo Montenegro - Relatórios (ipm.org.br)

É bastante curioso que, em países distantes, tanto geograficamente e economicamente, quanto culturalmente falando, surja a necessidade de se reconhecer e alcinhar práticas sociais de leitura e escrita que vão além do ler e escrever. Em meados de 1980, não apenas no Brasil, mas também em Portugal, França e mesmo nos Estados Unidos e Inglaterra, onde a palavra já estava dicionarizada, desde o final do século XIX, o letramento torna-se o foco de muitas discussões e publicação de livros e artigos (SOARES, 2004).

Assim, as provocações sobre o letramento foram tomando forma e adentrando variadas dimensões, como a sociocultural, que interessa a esta pesquisa, que considera os usos da escrita como práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder e sociedade. Desse modo, o foco desses estudos aponta para a interação e a prática social, as formas como os aprendizes constroem seus significados a partir dessas relações. Barton e Hamilton (2004, p.109) assinalam que letramento:

Não reside simplesmente na mente das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não apenas jaz sobre o papel, capturado em forma de texto para ser analisado. Como toda a atividade humana, letramento é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal.

Desse modo, se o letramento é plural e histórico, assumindo diferentes perspectivas em cada grupo social e esfera da atividade humana (STREET, 2014), redefinir letramento (no singular) para letramentos (no plural) é reconhecer que a cibercultura é fortemente marcada pelas múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, abarcando os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Tal concepção se arquiteta a partir dos fundamentos de uma pedagogia direcionada para os multiletramentos. Recorro ao chamado *The New London Group* (NLG), um grupo de 10 pesquisadores³⁶ de diferentes universidades do mundo que em meados da década de 1990 começaram a se inquietar e estudar as mudanças no modo como as pessoas estavam construindo e participando de significados.

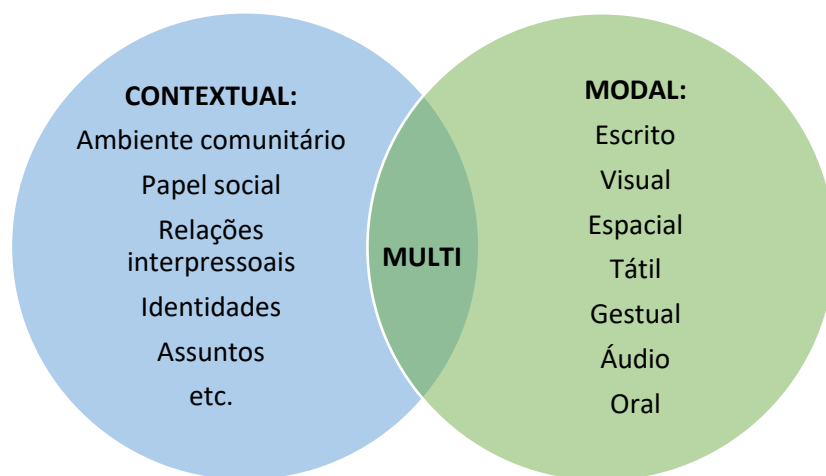
³⁶ Os dez autores deste texto são educadores que se reuniram durante uma semana em setembro de 1994 em New London, New Hampshire, nos Estados Unidos, para discutir o estado da pedagogia da alfabetização, são eles: Courtney Cazden, James Gee e Sarah Michaels dos Estados Unidos; Bill Cope, Mary Kalantzis, Allan Luke, Carmen Luke e Martin Nakata são australianos e Norman Fairclough e Gunther Kress da Grã-Bretanha.

Atualmente, dois pilares estruturam a discussão sobre os multiletramentos: a diversidade social e a multimodalidade. Nas palavras de Rojo (2012, p.13):

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

O primeiro aspecto da construção de significado destacado pela abordagem dos multiletramentos é o multiculturalismo ou a diversidade social e cultural, que alarga as fronteiras para compreender que as diferenças que atravessam os estudantes e afetam os modos pelos quais eles constroem seus significados e deles participam. A multimodalidade sempre existiu, mas deflagrou atenção especial com o advento das tecnologias digitais em rede, já que coloca em evidência a integração de modos de construção de significados (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A Figura 5 os “multis” do multiletramentos.

Figura 5 - Os dois "multis" dos multiletramentos



Fonte: KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 20.

Nesse contexto de letramentos (no plural), de reconhecer as múltiplas vozes que os estudantes trazem para dentro da escola e da sala de aula, de assegurar a cultura popular, de assumir que as novas mídias provocaram deslocamentos na concepção de textos, além disso, ao assumir que os estudantes são autores, construtores de significados e cidadãos que usam a aprendizagem dos letramentos para transformar sua realidade, estamos falando de letramentos críticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A professora Helena comenta sobre isso:

Trabalhar com a realidade do meu aluno, da minha turma, fazer uma leitura do que é nosso, da nossa comunidade, trazer algo que seja um problema, no caso, que a gente enfrenta, e que eu posso trazer a realidade da minha turma, para que eles possam pontuar as coisas que precisam melhorar. Diante disso, o que é que tem? O que é que falta aqui? Onde é que você vê algo que esteja errado? [...] busco algo que esteja bem relacionado a nossa realidade.

Envolver os estudantes com questões próximas de seus lares, assim como pontuou a professora Helena, é trazer para sala de aula suas identidades, interesses, suas experiências vividas, para significar o trabalho com os letramentos críticos. É envolver esses estudantes nos textos de suas próprias vidas e possibilitar a (re)construção de significados. Essa participação ativa, começando com situações reais de sua comunidade, torna-se base para o pensamento crítico.

Desse modo, é importante desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, de acordo com Freire e Macedo (1987) ler e escrever, é um processo de aprender a construir significados, como tal, é ato político, prática emancipatória, é alterar a realidade, o mundo em que se vive, pois, não lemos apenas palavras, textos, lemos o contexto em que as palavras estão inseridas, questionamos e interpretamos os interesses humanos nelas expressas. A professora Ana Liz expressa isso em suas práticas com os estudantes, ao narrar o seguinte:

O número de casos de covid em Capoeiruçu estava subindo muito rapidamente, e a gente pensou assim: vamos trabalhar pra que eles criem atitudes positivas, de se proteger a si próprio e também aos outros. E aí eu comecei a trabalhar com os gráficos; sempre, toda semana a gente vê os boletins, né, dos números de casos. Então a gente começou a trabalhar esse tipo de informações com eles. Porque o número de casos em Capoeiruçu têm aumentado tanto? Que atitudes você tem tomado junto com sua família pra que isso venha diminuir, para que você não se contamine e sua família também não seja contaminada? Então, é trazer também esse senso crítico para que a gente possa mudar a realidade.

Ao permitir processos de pensamentos e atividade de reflexão sobre a realidade social, a professora Ana Liz direciona essa atividade de leitura gráfica para os letramentos críticos, ao alinhar ao processo de conhecimento dos estudantes a experiência com o texto conhecido (textos que circulam socialmente), a análise crítica (questionar os propósitos do texto; (re)considerar os modos de atuação, como cidadão no mundo em que vivem) e a criação de novos textos (transferir as informações do gráfico para um novo contexto, que aponte uma solução).

Isso quer dizer, que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ultrapassar as barreiras do código alfabético, levando em consideração a identidade do estudante, sua cultura local, as possibilidades multimodais advindas das mídias digitais, envolvendo os estudantes como atores sociais, ao abordar questões de interesse tanto local ou pessoal, quanto global e público. O objetivo dos letramentos críticos é contribuir para que os estudantes se tornem “sujeitos” e não “objetos” passivos de textos. Uma atividade promovida pela professora Ana Liz aponta para essa direção:

Fiz uma atividade com eles a respeito das fake news. Eu pedi pra eles pesquisarem qual o significado. O que que vocês podem pesquisar na internet o significado dessas palavras? E pensando nisso, também coloquei o senso crítico. Todas as notícias que a gente recebe através do whatsapp, será que são verdadeiras? A gente precisa procurar uma fonte segura. Porque são muitos textos, muitas informações, então eles precisam também ter essa, esse senso crítico de buscar a fonte certa, a verdade, para não cair nas notícias falsas.

Este é o primeiro de três aspectos que destacaremos sobre os letramentos críticos: o pensamento crítico. Ao fomentar com os estudantes pesquisa e discussão sobre uma questão que é social e atravessa o pessoal, que é global, mas atinge o local, a professora Ana Liz possibilitou aos estudantes “aprender a ver o mundo a partir de múltiplos pontos de vista, não assumindo que as coisas são exatamente o que os textos dizem que são” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141). Ao questionar e interpretar os interesses de cada texto, os estudantes se colocam em posição ativa, participativa, agindo sobre questões e problemas reais no mundo. E isso é educação, transformação pessoal e social.

Outro foco dos letramentos críticos é o reconhecimento da representação e da comunicação como identidades humanas. Um exemplo interessante de como letramentos e identidades estão inextricavelmente interconectados como forma de crítica e resistência é a prática da professora Ana Liz:

Eu acho tão interessante quando a gente trabalha essa questão da linguagem com a turma do Chico Bento. Agora, nas Festas Juninas, eu gosto muito de trabalhar com as crianças com aquela temática, porque a linguagem do Chico Bento é a nossa linguagem regional. Então, a gente trabalha isso, as vivências dele relacionado a isso, com os avós, com os tios, eu acho muito importante, porque a gente valoriza também essa linguagem.

Ao trazer para sala de aula a voz de Chico Bento, a professora Ana Liz validou a forma popular de fala de seus estudantes, e fez com que eles se identificassem com

o personagem; nesse sentido, os letramentos críticos valorizam modos de expressão que historicamente foram escamoteados, desvalorizados e tratados com preconceito. A escola necessita considerar todas as variedades linguísticas dos seus estudantes, eles precisam sentir suas diferenças dialetais representadas nos diversos textos que circulam na escola, isso é respeito e legitima seu discurso. As múltiplas variedades linguísticas da língua portuguesa usadas nas diferentes regiões do Brasil, nos grandes centros ou no interior podem ser reconhecidas e respeitadas (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Há muitas razões para se enaltecer a cultura e a identidade dos estudantes na escola; uma delas é a possibilidade de construir significados a partir de recursos conhecidos, antes de passar para o novo. Isso gera aproximação, afetividade com o objeto de estudo, se transformado em um poderoso aliado na construção da aprendizagem. E o principal é reconhecer como cultura o que é produzido em contexto local. Desse modo, é essencial que a escola esteja aberta para as práticas culturais dos seus estudantes.

Acontece, pró, que muita das vezes [...] a gente costuma muito valorizar, né, a questão dos textos literários, né, revistas, jornais, e a gente deixa muito pra depois a realidade local, como o estudo das parlendas, das adivinhas, da própria realidade das crianças que está em conjunto, porque a gente precisa trabalhar com os textos da localidade também. Nós temos tantos escritores da nossa região que contribuem de uma forma tão significativa para nossa literatura e, muitas das vezes, a gente nem trabalha em sala de aula. Eu ainda prefiro trabalhar com a questão da localidade. Que tipos de textos a gente precisa colocar pra essas crianças? Elas precisam ter contato com esses autores. (Ana Liz)

A gente tem que tá trabalhando com o que é comum pra eles, palavras que têm significado pra eles, de seu dia a dia, do seu cotidiano. Eu acho que flui muito mais quando a gente trabalha desse modo. (Vitória)

Assim, talvez nesse tempo mais do que nunca, seja essencial que os estudantes leiam e escrevam textos criticamente, a fim de que possam ser capazes de transformar o mundo e seu lugar nele. É pensando nisso que as professoras Ana Liz e Vitória chamam atenção para uma prática pautada no contexto cultural do estudante. É relacionar a vida fora da escola com as atividades nela vivenciadas, é chamar atenção para uma escola que procura ler e escrever o contexto local, a partir do global. É conhecimento de mundo.

Ao discutir a perspectiva de Freire sobre leitura e escrita, em um dos encontros do DT, as professoras ficaram impressionadas com a relação entre o mundo particular

de Freire, sua casa, sua família, suas vivências e suas primeiras letras – a alfabetização. No livro, “A importância do ato de ler”, o autor descreve que aprendeu a ler e a escrever no quintal de sua casa, embaixo de uma mangueira:

Achei tão interessante quando ele disse assim, que o chão foi o meu quadro negro e gravetos o meu giz. Então, você veja bem, foi daquilo ali, tudo a partir daquilo ali que ele começou o processo dele do alfabetizar, pela sua própria família. Então, vamos dizer, às vezes, a gente com recursos muito simples, a gente começa a trabalhar dentro desse contexto com o aluno. (Helena)

Assim como Freire aprendeu as primeiras palavras em seu quintal, ali também entendeu a relação dessas palavras com o mundo que o cercava. Os significados que construímos como leitores e escritores estão intimamente ligados ao contexto social, histórico e cultural onde nascemos e ao qual pertencemos. Como diz Menezes de Souza (2011, p.131): “a produção de significação é um ato complexo socio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo”. Tornar-se leitor/autor é ato coletivo, complexo e socio-histórico, na perspectiva dos letramentos críticos. É reconhecer o extraordinário a partir das diferenças e dos encontros com

um novo tipo de estudante forjado dentro de princípios organizadores moldados pela interseção da imagem eletrônica, de cultura popular [...], encontrando seu próprio caminho através de uma paisagem cultural descentralizada não mais presa por uma tecnologia de impressão, estruturas narrativas fechadas, ou a certeza de um futuro econômico seguro [...], novas práticas culturais hibridizadas inscritas em relação de poder que se cruzam diferentemente com raça, classe, gênero e orientação sexual. (GIROUX, 1996, p. 73-74)

Redefinir e ampliar a concepção dos atos de ler e escrever, de tornar-se leitor/autor, é urgente; vivemos em um mundo globalizado onde os textos multimodais estão em expansão com o advento das tecnologias digitais em rede. Isso provoca conflitos, em virtude dos confrontos culturais existentes. Assim, não cabe pensar um modo correto de “ser”, “falar”, “escrever”, “interpretar um texto”, posto que tudo é uma questão de perspectiva; não existe uma verdade absoluta em um texto, apenas pontos de vista. Por isso, devemos celebrar nossas diferenças, em vez de querer que todos sejam iguais.

É através do engajamento com questões do mundo real, de uma cidadania ativa, do envolvimento com questões próximas de seus lares, ou discussões neles

instauradas que os estudantes trazem suas identidades, seus interesses, suas experiências vividas para, dentro da escola, da sala de aula, desenvolver um trabalho com textos de suas próprias vidas. Essa autoria, essa autonomia, esse lugar de fala garantido é a base para que os estudantes participem ativamente em um processo de construção de significados relevantes para o pessoal e o social. Essa construção com base na experiência vivida encontra abrigo nas vozes das professoras:

Trabalhar com os alunos a questão da vacina, e aí foi um debate, porque hoje o que é que está acontecendo, essa questão da vacina tem pessoas que estão sendo super resistente a não querer tomar, e aí eu perguntei pra eles: por que que a vacina era importante? Se eles achavam correto as pessoas que não queriam tomar, qual é sua opinião. [...] foram diversas as opiniões que eles disseram. (Helena)
[...] por exemplo, tem uma área de esgoto a céu aberto na comunidade, aí a gente trabalha isso com a criança em sala de aula, depois a gente envia um ofício para associação de moradores solicitando resolver aquele problema, então isso é uma função social, né, tá trabalhando a crítica, mas vai ali buscando ações que possibilitem resolver o problema. (Ana Liz)

Uma vez que os estudantes questionam seus próprios contextos sociais, as tomadas de decisões individuais ou coletivas – como no caso da vacina –, isso os leva a refletir sobre o mundo em que vivem, a questionar os propósitos estabelecidos socialmente e os dos textos, ressignificando sua maneira de ser e estar no mundo. Nessa visão, o conceito de voz dos estudantes (terceiro aspecto que iremos destacar dos letramentos críticos), de autoria, passa a ser basilar, o que transforma a sala de aula numa eufonia de muitas e diferentes vozes, tendo o professor como mediador “que dá espaço aos alunos para expressar seus próprios interesses por meio de seus próprios discursos” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 156).

[...] uma criança... 6 anos. E ela disse assim [emocionada]: pró, eu posso trazer a nossa realidade quando você está falando a questão da desigualdade social, porque aqui, nesse momento, nós estamos tendo essa aula, esse encontro aqui online e tem crianças que não têm as mesmas possibilidades, as mesmas coisas que a gente, e essa desigualdade é terrível, né, pró, isso é desumano! (Helena).

A estudante de apenas seis anos, cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental já possuía uma visão ampla da realidade que a cerca. É nessa perspectiva de reflexão sobre a realidade individual, social e global que pensamos os letramentos críticos; pensar sobre o mundo em que se vive e atuar nele. A professora

Ana Liz diz que “o trabalho com a leitura e a escrita crítica é para transformar a realidade”. É tornar-se leitor/autor de suas experiências no mundo e com o mundo.

Letramento crítico é justamente quando a criança consegue ler, escrever, opinar, refletir, dar a opinião dela sobre o que está lendo. Ela consegue entender a mensagem, compreender a mensagem e opinar, ela passa a ser crítica, a opinar sobre o que está lendo, a ver novos rumos, novas ideias e tirar conclusões sobre o que está lendo (Vitória).

As ideias construídas de modo coletivo e colaborativo a cada encontro do DT Com-versação, sobre letramentos críticos, estão expressas nas palavras da professora Vitória. Entendemos a necessidade de avançar com uma práxis de leitura e escrita que rompam com o compromisso da palavra apenas – codificação e decodificação – alcance uma *compreensão* pautada na palavra-mundo – contexto social e histórico, identidades culturais e autoria.

Ao planejar e produzir experiências de aprendizagens com leitura e escrita, as professoras colaboradoras entendem que é preciso abordar criticamente as identidades e as questões sociais presentes no povoado onde a EMJG está situada, e privilegiar o protagonismo dos estudantes. Ainda que se tenha um longo caminho a percorrer nesse sentido, muitas práticas já apontam nessa direção, conforme visto ao longo do capítulo. Essa pesquisa-formação, por meio dos encontros do DT Com-versação, possibilitaram às professoras ressignificarem concepções de leitura e escrita numa perspectiva crítica.

Vale salientar que essas reflexões sobre os letramentos críticos e os letramentos do professor se dão paralelas a um discurso de muitas vozes, cuja retórica está voltada para a necessidade de valorização e formação do professor. Vivemos em uma sociedade de constantes mudanças, de saberes e fazeres que se constroem no dia a dia; por esse motivo, não cabe pensar em uma formação inicial, no curso de pedagogia ou uma licenciatura, que assegure todos os conhecimentos necessários para uma práxis pedagógica. A dimensão da complexidade, do inacabamento e da incompletude do ser professor conclama pensar numa formação de professores que se dê no cotidiano e no entrecruzamento do pessoal e do profissional.

3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MARCAS SOCIO-HISTÓRICAS DE LEITORES E ESCRITORES

Este estudo se firma na perspectiva de uma formação que transforma em experiências significativas, acontecimentos, informações e conhecimentos que envolvem o ser. Cada etapa do DT Com-versação foi profundamente marcada pelos discursos das professoras; alegrias, angústias, saberes, não saberes foram compartilhados em cada encontro. Falas repletas de contentamento pela profissão, pelas ações desenvolvidas ao longo de todo o percurso da docência, e especialmente nesse tempo de pandemia, quando as aulas ocorreram no modelo remoto e cada uma teve que se reinventar para o exercício do professoral. Em vista disso, nossa ambiência formativa, nosso arranjo *espaçotemporal*, onde todos formam e se formam de modo colaborativo, explicitou que o professor quer ser ouvido, e ele tem muito a dizer sobre sua prática e formação pessoal e profissional, especialmente sobre suas histórias de leitores e produtores de textos.

A minha trajetória na escola é bem diferente, porque eu acho que alguns até vão se familiarizar com essa história. Meus pais, eles não eram também alfabetizados. Mas, meu pai, ele tinha aquela vontade que a gente aprendesse as primeiras letras em casa. Então ele sentava com a gente e ali começava, né, a ensinar as primeiras letras. Acontece que na escola a professora tinha um cuidado, uma atenção tão especial com os alunos que ela trabalhava de maneira individual. Na minha época, né, que já faz bastante tempo, a gente trabalhava com a cartilha e o governo ele não fornecia essas cartilhas, a gente tinha que comprar, muitas das vezes, na venda do lado e ali a pró sentava com a gente junto com os nossos colegas e ensinava ali o alfabeto, as palavras e a gente ali, de uma forma muito próxima. Ela tratava a gente não como alunos, mas como filhos. Então a gente era essa questão do amor pelas primeiras letras, aquele aconchego; então, eu me sentia ali muito amada. Agradeço muito à professora Eliane, não me esqueço dela. E, por ter contato com essas professoras que fizeram parte da minha infância, me tornei professora pra transmitir esse mesmo amor, a empatia, a questão do acolhimento pra essas crianças (Ana Liz).

Fui para escola na primeira série. Não tinha muito estímulo e em casa não tinha acesso a livros, jornais e revistas; muito pouco se ouvia histórias lidas, as histórias eram mais contadas, contos, os mais velhos contavam histórias, casos, essas coisas. Aprendi a ler por volta dos sete, oito anos, quando fui para escola. E era na escola que eu tinha acesso aos materiais escritos (Maria Flor).

Lembro da minha infância, que coisa boa, sempre ao lado dos meus pais, avós, tios, primos e amigos. Lembro também das brincadeiras, de adoleta, forcas, contação de histórias sempre lidas e contadas pelos mais velhos; algumas dessas histórias sobrevivem até hoje, algumas conto até para os meus alunos. Fui criada em um ambiente em que tudo estava voltado para as atividades escolares, meus pais são professores. Diariamente tínhamos recursos como jornais,

revistas, livros diversos, e muitas histórias contadas e vividas pelos meus avós. Fui alfabetizada quando tinha seis anos e sempre meu pai incentivava com uma revistinha em quadrinhos, palavras cruzadas, e com o passar dos dias, se tornou hábito em nossa família esses recursos (Vitória).

Quantas particularidades e quantas semelhanças entre essas histórias de formação leitora e escritora, e entre tantas outras que não cabem nesse registro, mas podem ser por estas representadas. São pais que lutam para que os filhos tenham acesso à cultura letrada; criam estratégias com ou sem recursos para ensinar o que sabem; veem a escola como possibilidade de transformar a vida da família, pois a ela, muitas vezes, é confiada a missão de tornar as crianças leitoras e produtoras de textos. É importante destacar o clima afetivo³⁷ que atravessa as relações descritas nas falas das professoras Ana Liz e Vitória e com isso, suas implicações positivas no processo de reinvenção da escrita³⁸. A fala da professora Maria Flor revela carência de acesso aos portadores textuais impressos no ambiente domiciliar. Para refletir: será que ainda enfrentamos essa realidade de carência de materiais impressos nas residências brasileiras?

Nesse cenário de histórias que se repetem, de entrecruzamento entre o tempo passado e o tempo presente, entre as histórias pessoais e profissionais, emerge pensar a formação que se entretece e se retroalimenta, como fenômeno experiencial individual, mas também social e cultural. Por essa condição, este estudo é fruto de um trabalho compreensivo e relacional com as professoras e seus cotidianos e toma a *formação* como ação aprendente, processos de construção e criação de saberes (MACEDO, 2021).

Nesse sentido, a professora Ana Liz diz que: “formação é um processo contínuo em que adquirimos conhecimento e experiências em diferentes grupos sociais durante toda nossa vida”. Desse modo, convida-nos a pensar que não nascemos prontos, não nascemos professoras, nos constituímos, quando na relação com o outro, nos educamos e produzimos nossa existência; “[...] é processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto

³⁷ Ao leitor, leitora, é um professor, professora, pai, mãe, avó, avo, tio, tia, amigo, amiga, interessado, interessada, no aprendizado da leitura e da escrita das crianças? Temos aqui uma dica preciosa, é preciso se interessar pela criança e por sua aprendizagem, é preciso cuidado, atenção, carinho, para que o processo de construção de sentidos ao ler e escrever sejam duradouros e significativos.

³⁸ Denomino de *reinvenção da escrita* o processo de construção de significados ao ler e escrever. A criança reinventa a escrita cotidianamente ao se apropriar do sistema de representação e atribuir a ele sentidos. Não é algo pronto, acabado e por isso, *reinvenção*.

existencial e coletivo de construção humana (FELDMANN, 2009, p. 72)”, fundado no pensamento heurístico de criação de saberes, e não na perspectiva de acúmulo de conhecimentos. Assim, não cabe pensar formação na perspectiva de “uma coisa extero-determinada, como ação para complementar, reajustar, retificar existências ou como simples atendimento de demandas burocráticas” (MACEDO, 2021, p. 40).

Ainda nos diálogos sobre formação, em nossos encontros do DT Conversação, a professora Vitória afirma: “é um processo constante onde se habilita o profissional adquirir saberes e competências necessárias para o desenvolvimento de suas atividades”. Logo, podemos perceber nessa fala que formação é processo contínuo, ininterrupto, é ação cotidiana na vida profissional; no entanto, ao ampliar o espectro de compreensão, podemos endossar a fala da professora Vitória e dizer que não há apenas um cérebro aprendente, um profissional em curso, mas um corpo que se move, um ser, uma vida aprendente; e essas aprendizagens, essas *formações* alimentam todas as dimensões socioexistenciais. Levando em consideração esse caráter experiencial da formação, pensemos em Josso (2002, p. 141)³⁹:

É aprender a analisar os contributos das nossas atividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformamos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras, que vivificam ou alimentam as nossas buscas.

É um aprender na existência, na emergência, na totalidade, em suas potencialidades, experiências, incompletudes, errâncias, e isso é formação. É um mover-se consciente; nesse sentido, é acolher, mediar e significar toda uma existência, a partir de ações, contextos sociais, culturais, políticos e espirituais, é uma itinerância aprendente (MACEDO, 2021). À vista disso, a professora Helena apresenta: “formação, ela envolve um conjunto de aprendizados, pois uma coisa só, ela não seria o suficiente para você se capacitar para os desafios que encontramos na nossa sociedade, que não são poucos”.

Tomando como base a fala da professora Helena, os desafios, as demandas, as urgências são muitas e têm base em múltiplos fatores da existência humana: social, histórica, cultural e da natureza de cada atividade desenvolvida, no nosso caso

³⁹ A narrativa da referida autora foi escrita na língua portuguesa de Portugal.

particular, a docência. O ser professor envolve um repertório de competências e habilidades que devem ser aprendidas para bom desenvolvimento da práxis. Mas, de que modo os professores podem aprender o ofício da docência? Que tipo de formação é esperada dos professores? Será que os cursos de formação inicial em pedagogia ou outras licenciaturas habilitam o profissional para o trabalho? Em Com-versações sobre a formação do professor, as professoras colaboradoras assumiram:

O professor necessita de adquirir uma formação pedagógica para usar as ferramentas corretas no processo ensino-aprendizagem, buscar cursos de aperfeiçoamento técnico para superar os diferentes desafios do ensino em uma sociedade em constante transformação. (Ana Liz)

Nos tornamos professores, à medida que nos encontramos na profissão que escolhemos, o trabalho passa a ser exercido com amor, compromisso, responsabilidade e empatia. Trabalhar em algo que te dá prazer. Eu vejo que, sendo assim, precisamos tá sempre lendo, estudando, buscando outras capacitações como a psicopedagogia, a psicologia, a neurociência, da aprendizagem, o domínio tecnológico, para que possamos encontrarmos os processos facilitadores na nossa caminhada, pois os desafios são grandes. (Helena)

Em vista disso, precisamos ressignificar esse conceito de formação, muitas vezes alicerçado na ideia de um curso pronto e acabado, na expectativa de suprir demandas de atuação profissional. Palavras destacadas pela professora Ana Liz, como “ferramentas”, “técnicas” nos levam a pensar numa formação fabril, que exerce controle sobre o produto na entrada e na saída. Será que é essa a formação necessária para os professores, uma formação baseada na *entrega*⁴⁰? As professoras, Ana Liz, Vitória e Helena, reiteram a necessidade de cursos de formação continuada, mas, será que apenas isso, dará conta das demandas que surgem na relação dos binômios professor-aluno, ensino-aprendizagem?

A professora Ana Liz destaca os constante movimentos e transformações da sociedade, enquanto a professora Vitória e a professora Helena, a necessidade de continuar aprendendo. Nesse horizonte, lidar com a temática de formação de professor no contexto atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento. Os avanços tecnológicos das últimas décadas, instauram uma nova cultura do conhecimento e apontam numerosos aspectos concernentes à formação de professor. O currículo do curso de pedagogia e das licenciaturas já não sustenta a

⁴⁰ Aqui entendida como a possibilidade dos cursos de graduação, ou outros cursos de especialização, entregarem os fazeres e saberes docentes prontos e acabados.

ideia de práticas baseadas na transmissão de conteúdo. Freire (2005. p. 77, grifos do autor) é incisivo ao comentar:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Desse modo, mesmo que essenciais para tornar-se professor, os cursos de graduação, e de pós-graduação (*lato* ou *stricto-sensu*), não encerram em si mesmos as necessidades dos professores, logo, é necessário continuar em processo de formação. Vários documentos governamentais, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), reiteram a necessidade de formação dos professores; entretanto, de que modo, a formação como produção em série (a exemplo do que propõe a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020⁴¹) se apresenta enquanto experiência aprendente, sociotécnica, ética, estética, política, cultural e suas múltiplas possibilidades?

E os programas de formação inicial (a graduação) e formação continuada (cursos, pós-graduação, atividades formativas realizadas nas escolas, entre outras), se apresentam como um produto ou como experiência reflexiva inacabada? Desse ponto de vista, Martins (2014), partindo do princípio da multirreferencialidade, diz que: “[...] o processo de formação se localiza na ordem do inacabamento, ou seja, situa-se num tempo histórico multideterminado por fatores de várias ordens: política, econômica, social, psicológica, antropológica etc.” O professor, e qualquer outro profissional, nunca estará pronto, no sentido de completo, pois novas demandas de conhecimentos necessários à prática profissional surgem, pois vivemos numa sociedade em constante mudanças.

Desse modo, Nóvoa (1999) chama atenção para uma concepção de formação que seja pensada de modo *permanente*, que valorize a profissão do professor, situando-se no desenvolvimento pessoal e profissional, ao longo da vida, e não apenas em momentos específicos; que valorize os saberes próprios e a capacidade para transformar a experiência em conhecimento. Reis (2017), pondera que:

⁴¹ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A esfera dos diálogos é vasta e os desafios apenas se iniciam, tão logo se encerra a primeira licenciatura. Sendo um continuum, o processo formativo vai se dando enquanto se caminha, por vezes em ritmo lento, pouco mais acelerado, espaçado, sopesado... É um caminho que se faz a pé e por assim ser ocorre em lugares fotografados e com outros andantes.

Ao pensarmos em uma formação que acontece permanentemente, como discute Novoa (1999); nas itinerâncias e de modo coletivo, como apontado por Reis (2017); considerando o *ser* e seus saberes, a premissa da reflexividade e da crítica, como explicita Freire (1995); lidamos com fenômenos de extrema complexidade, ou seja:

Aprender transformando em experiências significativas acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem, tem a ver com lidar com duas problemáticas extremamente importantes para a emergência do *ser-sendo*, porquanto *compreender* é mais do que *entender*, é muito mais do que um trabalho cognitivo intelectual de explicitação; é estar sensível e saber que o *ser-sendo*, como sujeito socialmente situado, erótico, intencionado, que simboliza a si e ao mundo, aprende e se forma. Que *estamos programados e condenados a aprender* enquanto vida houver. Que, ao aprender, lutamos por significados mediados por ações, contextos sociais, culturais, políticos e espirituais. Nestas palavras, significa acolher e mediar toda uma existência colocando-se em movimento, em mudança, via sua itinerância de aprendizagens, como uma realização em curso, em estado de fluxo. (MACEDO, 2021, p. 39, grifos do autor)

Uma experiência com potência significativa, no repertório de muitos professores e professoras, é a pandemia, um contexto social de isolamento, de prédios escolares fechados e aulas remotas. Milhões de estudantes brasileiros das escolas públicas e privadas e seus professores tendo que se encontrar, diariamente, em salas de aulas através das plataformas digitais. Mas será que todos os professores brasileiros tinham habilidades para utilizar os aparelhos eletrônicos e acessar as plataformas digitais? Será que os recursos disponíveis através das mídias digitais eram conhecidos e utilizados pelos professores? Certamente, muitos professores respondem positivamente essas interrogações; no entanto, não abrange a totalidade.

Diante de muitos professores, uma situação caótica se transformou em acontecimento fecundo para adquirir novos conhecimentos para lidar com essa problemática. A professora Rosinha afirma: “[...] eu tô correndo, atrás aprendendo a ler, pra eu mexer até nas tecnologias novas aí, que não era muito do meu conhecimento né, é... estou correndo atrás, lendo mais”. Ela precisou aprender sobre

tecnologias para embarcar nessa aventura da docência na cibercultura. Nessa perspectiva, tornou-se autora de sua ação aprendente, uma ação individual e social.

Experiências, conhecimentos, trocas com outros professores mais experientes (que já utilizavam as tecnologias digitais, como espaço para viver a relação ensino e aprendizagem), envolvimento, empatia, sensibilidade, colaboratividade, entre tantos outros aspectos das aprendizagens, possíveis diante de um contexto social distinto, foi o retrato de muitos professores, cada um vivendo de modo singular sua experiência formativa. É sobre essa formação, para além das outras que chamamos a atenção; uma formação que nasce da necessidade e mobiliza os sujeitos à ação. Como dizem Freire, Gadotti e Guimarães (1995), um agir intencional e consciente, que problematiza a existência e suas relações com o mundo.

Ao fazer tais afirmações, não intencionamos desconsiderar os processos formativos que se apresentam como currículo organizado em uma grade de estudos, mas chamar a atenção para algo que transcende essa grade, que é forjado pelos atores-autores com suas experiências do ser-sendo no mundo. Tais como descrevem as professoras Helena e Ana Liz:

Fizemos diversos planos, mas ninguém poderia imaginar que nós estaríamos numa guerra contra o invisível. E a escola foi assim afetada por demais, porque os professores eles passaram assim, as pessoas passaram a criticar, a levantar situações onde as coisas estavam tudo funcionando e por que não a escola? Achando que o professor estava numa zona de conforto, ou que estava tudo bem. Não! Nós estávamos procurando soluções, estávamos tentando buscar ideias para trabalhar, até então, porque assim, está de frente uma tela para mim mesmo, dando aula com alunos, era muito, foi muito complicado. E até hoje, eu lhe digo assim, hoje tá naquela situação de ter que gravar videoaulas se torna muito mais. (Helena)

desde o dia 19 de março (*de 2019*), nós continuamos trabalhando de casa, nos preocupando como nosso aluno estava lá do outro lado, fornecendo atividade, buscando essas crianças, e nós trabalhamos, continuamos dando sequência ao nosso trabalho. Então, nesse momento, o professor também ele é protagonista. Ele recebe todo o nosso aplauso, porque ele tem se dedicado, ele tem buscado técnicas pra estar ali desenvolvendo suas atividades via *meet*, ele tem buscado a criatividade de estar na tela, de frente à tela todos os dias, de tá trazendo essa criança pra perto. Então, eu só posso aplaudir todas as minhas colegas que estão aqui, porque são heroínas. (Ana Liz, grifos nossos)

As vozes das professoras Helena – “estávamos procurando solução”, “buscar ideias para trabalhar” – e Ana Liz – “buscando técnicas”, “buscando criatividade” – direcionam o nosso olhar para o acontecimento, para a experiência que cada uma

dessas professoras (entre tantas) viveu, e os saberes produzidos durante esse período pandêmico. Os mundos humanos são sempre perspectivais, singularizados, mas é fundamental imaginar as *compreensões*⁴² advindas dessas ações citadas pelas professoras, pois as compreensões estão presentes em absolutamente tudo que realizamos. Somos todos capazes de encontrar, compreensivamente, essas experiências e seus saberes, e essa é a beleza de reconhecer a formação como acontecimento da experiência humana, é acessível a todos (MACEDO, 2021).

Desse modo, o modelo de formação do professor não deve ser pautado na racionalidade técnica, a qual postula o professor como detentor do conhecimento, tornando-o transmissor; entretanto, a racionalidade prática, pauta a formação com ênfase nos aspectos pragmáticos, passando a ser concebida a partir de um

[...] modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica. (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 15)

Desse modo, de um lado estão os professores formados com conhecimento técnico sobre métodos de ensino; do outro, os que buscam autonomia na deliberação prática. Na atualidade, ainda se polarizam experiências formativas entre a racionalidade técnica e a prática, corroborando o distanciamento da compreensão entre teoria e prática.

Em justaposição à racionalidade prática, Silva e Limonta (2014) apresentam a perspectiva de formação chamada de crítico-emancipadora, em que se entende a realidade da educação, e a social como complexa. Desse ponto de vista:

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda práxis é atividade,

⁴² “Compreender *compreensões* implica em sabermos que uma das origens da palavra compreensão vem do latim *praetenere*, nesse sentido, *compreender é apreender em conjunto, é (re)criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar, (re)criar entendimentos* e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, a fim de apreender o que entrelaça elementos. É um modo de atenção construído no *entre-dois*, no *entre-nós*”. (MACEDO, p. 160, 2021, grifos do autor)

mas nem toda atividade ou prática é práxis, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada. (SILVA, 2011, p. 22)

De acordo com Vázquez (1977), práxis é uma ação consciente e transformadora necessária para mudanças na/escola e fora dela, e só é possível na unidade entre teoria e prática, pois é a teoria que possibilita o conhecimento da realidade e o estabelecimento de fins para sua modificação. Dialogaremos mais sobre a relevância da práxis nesse contexto formativo a seguir.

Discorrer sobre formação, numa pesquisa-formação com professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi uma experiência enriquecedora e gratificante. Cada encontro do DT Com-versação, com sua peculiaridade e ênfase – de acordo com as etapas e objetivos expostos no Quadro 6, – discorreu sobre as nuances da formação das professoras colaboradoras da pesquisa, de modo que, ancoradas nas escolhas teóricas que alimentam essa discussão e nas Com-versações, entendemos que formação de professores se dá no acontecimento, nas vivências e experiências que experimentam no cotidiano, dentro e fora da escola, na vida pessoal e profissional. É planejada, pensada, calculada, estudada, é fruto de escolhas e tendências; mas, do mesmo modo, é casual, espontânea, improvisada e se manifesta na urgência.

3.4 OS SABERES DOS PROFESSORES EM MOVIMENTO: POR UMA PRÁXIS DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

O conceito de práxis se constrói na história da filosofia grega, marcado pela indissociabilidade entre teoria e prática, no movimento da reflexão-ação. O sentido que atribuímos hoje, de ação transformadora da realidade posta, foi cunhado pela filosofia moderna, especialmente pelos discursos de Marx (DICKMANN; PEREIRA, 2020).

De acordo com Kosik (2002), a práxis é ativa e produz-se historicamente; logo, renova-se continuamente por meio da atividade humana; no entanto, não se limita à categoria trabalho, pois possui dimensão existencial (formação de subjetividades). As condições concretas de existência advêm de uma práxis *multirreferencial*, alicerçada nos conhecimentos da ciência, da teoria, que permite a elaboração da realidade ao compreender, na sua essência, que o homem é produzido e produtor dela.

Distante de extremos e dicotomias entre teoria e prática, consciência e matéria, sujeito e objeto, a práxis se posiciona em contexto relacional, interativo e

interdependente. Desse modo, compreende o ato de educar como práticas sociais, protagonizadas, cotidianamente, na trajetória de cada estudante; nesse caso, professor e estudante, seres ativos e produtivos que, dialeticamente, se relacionam com a natureza e com seus objetos para produzir história e produzir-se nessa relação.

Nesse sentido, a escola carrega, em sua função social, a responsabilidade de construir conhecimentos necessários para que seus aprendizes, seres históricos e socialmente situados, sejam capazes de compreender através deles a realidade e possa intervir nela. Esse conhecimento da realidade não acontece espontaneamente, é movimento intencional, relacional, crítico entre sujeito e objeto, é um deslocamento contínuo entre as subjetividades particulares e o que é global, entre teoria e prática. Logo, nas palavras de Konder (1992, p. 115), podemos entender o trabalho do professor nessa perspectiva:

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática

Saberes e fazeres enredados como características marcantes da profissão do professor. Um saber carregado de intencionalidade, de finalidade, de reflexividade, de ação, necessários para planejar, executar e avaliar o processo educativo. Saberes que pulsam, que mobilizam, que impellem; que, através do diálogo, tornam possível a práxis (FREIRE, 2005).

Tomaremos, neste estudo, a percepção de Freire (2005), que situa palavra e *práxis* no mesmo campo semântico. Ele aproxima uma categoria de estudo complexa e multirreferencial ao cotidiano, sem esvaziar o seu sentido e significado; pelo contrário, fortalecendo e ampliando as possibilidades de (re)significação. Assim, “A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é *práxis*” (FREIRE, 2005, p. 96).

Levando em consideração a relação desse binômio *palavra/práxis*, Freire (2005) ressalta a necessidade de construir significados através da alfabetização (nos atos de oralizar, ler e escrever). Seu pensamento dialoga com o de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), no sentido de se pensar na transformação pessoal e social pela oralização da leitura e da escrita e com o de Kosik (2002) que propõe discutir a *práxis* situada em um contexto histórico e social, que é dinâmica e, constantemente sofre

mutação. Freire (2005, p. 81) fala-nos que o indivíduo precisa apropriar-se da função social constituinte dos atos de ler e escrever:

[...] aprender a dizer a sua palavra. E a sua palavra humana imita a palavra divina: *é criadora*. A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da *existência*. É significação produzida pela “práxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exâmine. Palavra que diz e transforma o mundo. A palavra viva é diálogo existencial.

Portanto, o professor precisa formar-se, exercer uma práxis em que a linguagem, na sua diversidade, se configure como ato político, como prática emancipatória, dialógica, a partir da qual compreende-se que oralizar, ler e escrever palavras só fazem sentido quando compreendemos nossas identidades, o contexto social e cultural em que estamos inseridos (tanto local, quanto global) e as possibilidades de modificá-lo; então criamos novas tessituras textuais, novos conhecimentos, novas formas de agir e nos constituímos humanos. Isso é práxis!

No ecoar das vozes neste estudo, apresentamos o binômio letramentos-práxis, pois uma pedagogia atual, baseada na abordagem dos multiletramentos, essencialmente fundamenta-se na práxis. Talvez agora mais do que nunca os professores precisem envolver-se com seus estudantes em práticas sociais, em que leiam e escrevam textos, que (re)leiam e (re)escrevam o mundo, a fim de que possam ser capazes de transformar seu mundo e construir seu lugar nele.

Além disso, ao pensar nesse movimento da leitura e da escrita crítica, as professoras da EMJG apontaram a necessidade de um trabalho balizado na coletividade e na colaboratividade, para potencializar as experiências dos estudantes. Pensar numa práxis que atravessasse a escola e não apenas uma sala de aula:

Compartilhar, principalmente entre nós mesmos, isso é bastante enriquecedor, a ideia de um professor associada a do outro, o trabalho já vem para um crescimento totalmente satisfatório. A ideia que um tinha, o outro vai somar e aí surgem ideias maravilhosas. Aí depois você vê um resultado fantástico do trabalho. (Helena)

Nesse sentido, em novembro de 2021, foi realizado na EMJG um projeto intitulado “Novembro Negro”, com o objetivo de refletir sobre as questões raciais e apontar caminhos para o combate ao racismo. A Secretária de Educação do município de Cachoeira enviou possibilidades de sequências didáticas para as vivências desse

projeto, de modo que as professoras da EMJG fizeram as adaptações levando em consideração as peculiaridades dos estudantes e as necessidades da comunidade local.

As professoras a partir das reflexões dos encontros do DT Com-versação, organizaram as atividades em torno da leitura e da escrita crítica. Com base em uma literatura que promove a valorização da cultura africana e afro-brasileira, a práxis foi alicerçada em contação de histórias, leituras, (re)leituras de obras, escritas e (re)escritas de textos. Os estudos das obras (apresentadas no quadro 09) promoveu reflexões em torno do protagonismo negro, tanto na autoria, quanto nas representações dos personagens, e possibilitou as professoras e estudantes um movimento de saberes em torno da temática e das produções.

Quadro 9 - Lista de livros utilizados no projeto Novembro Negro

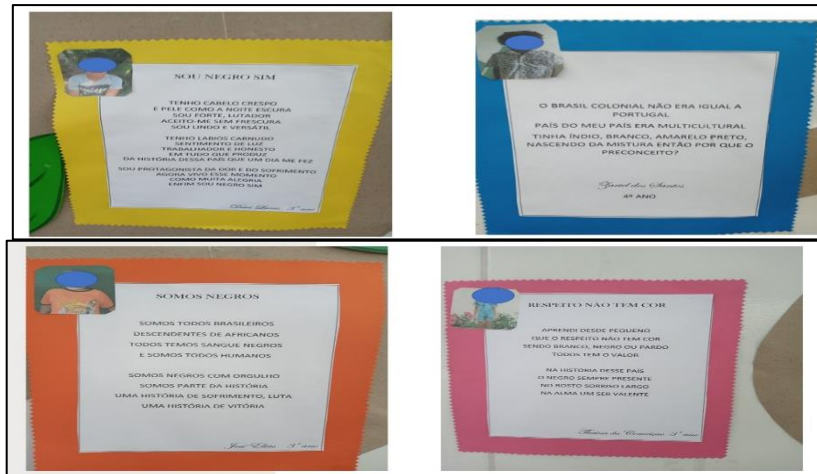
LIVRO	AUTOR (A)
O CABELO DE LELÊ	VALÉRIA BELEM
MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA	ANA MARIA MACHADO
AS TRANÇAS DE BINTOU	SYLVIANE ANNA DIOUF
O CABELO DE CORA	ANA ZARCO CORA
CADA UM COM SEU JEITO CADA JEITO É DE UM	LUCIMARA ROSA DIAS
MINHA MAE É NEGRA SIM!	BELL HOOKS
QUE COR É A MINHA COR	MARTA RODRIGUES
AMIGO DO REI	RUTH ROCHA
O PEQUENO PRINCIPE PRETO	RODRIGO FRANÇA
AMORAS	EMICIDA
MENINAS NEGRAS	MADU COSTA
HAIR LOVE	MATTHEW A. CHERRY
ZUMBI, O PEQUENO GUERREIRO	KAYODÊ
OLHOS FANATES DE MAGELI	JAQUELINE SANTANA

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Foram desenvolvidas atividades durante todo o mês de novembro, e, no dia 18 de novembro de 2021, houve a culminância, com a presença das professoras, dos estudantes, dos pais e da comunidade, para celebrar os saberes aprendidos, as trocas realizadas e apresentar as autorias dos estudantes reveladas em poemas. Depois de dezenove meses de atividades remotas, os estudantes tiveram a alegria de entrar na escola para vivenciar aprendizagens com a exposição de seus textos autorais. Professoras, gestores, pais e comunidade estavam radiantes com esse encontro, um encontro com potências significativas para cada estudante que experimentou esse momento. Esse foi o DT Com-versação – na fase da experimentação. A sequência de

imagens representadas nas Figuras 6, 7 e 8 são imagens desse movimento de uma práxis coletiva e colaborativa:

Figura 6 - Produções de escrita dos estudantes do 3 ano do Ensino Fundamental da EMJG



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 - Produções artísticas dos estudantes da EMJG



Fonte: arquivo pessoal

Aprender a ver o mundo a partir de uma ideia multirreferencial (ARDOINO, 1998), não assumindo que as coisas são exatamente o que os textos dizem que são, mas questionar, interrogar, inquietar, provocar e interpretar os interesses humanos neles expressos, isso é pensar criticamente.

É através da palavra, da linguagem, da alfabetização, que o homem ganha ferramentas para transformar o mundo. A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005, p. 58).

Ao realizar este projeto, as professoras e estudantes da EMJG, vivenciaram esse existir através da palavra, conforme expresso por Freire (2005). Ao questionar, dialogar, expressar-se através da linguagem – escrita ou artística – os estudantes se deslocaram para pensar quem é o negro, não na perspectiva do que dizem sobre os negros, mas quem o negro diz que é. E isso é reconhecer a importância cultural e social do negro na formação do nosso país.

Assumir essa dimensão no trabalho pedagógico requer dessas professoras uma educação que se (re)faz, que se (re)inventa na práxis, em vista da transformação da realidade em que estão inseridos os estudantes. Se postulamos práxis e não práticas rotineiras de leitura e de escrita, é apropriado pensar em um trabalho intencional, reflexivo, engajado, aprofundado, com estratégias de ensinagens ativas, permitindo interação entre professores e estudantes, sempre em negociação de saberes, epistêmicos, identitários, culturais, sociais, éticos, religiosos, em busca de deslocamentos possíveis. E esse movimento crítico que leva à ação-reflexão é prática libertadora. E foi o que percebemos com o movimento do projeto “Novembro Negro”, professoras e estudantes unidos por uma práxis dos letramentos críticos.

Em uma das fases do DT Com-versação, a ideação, pensamos de que modo poderíamos potencializar a práxis da leitura e da escrita para o desenvolvimento crítico dos estudantes da EMJG. Eis na Figura 9 o painel virtual com *post it* que elaboramos no dia do encontro da ideação, com as sugestões das professoras:

Figura 8 - Painel virtual com post-it, elaborado pelas professoras da EMJG



Fonte: arquivo pessoal – atividade colaborativa e coletiva no encontro do DT Com-versação – fase ideação.

Cada uma das estratégias de ensinagem apontadas pelas professoras, envolvendo leitura e escrita, nos fez refletir sobre as possibilidades de trabalhar os letramentos críticos com ênfase no pensamento crítico; cultura e identidade local dos estudantes – inserida em uma cultura global -; e autoria dos estudantes, discutidas em nossos encontros de DT Com-versação. Cada uma das estratégias carrega uma infinidade de potências criativas e de aprendizagem. É interessante notar o entrecruzamento com a comunidade que algumas estratégias apresentam, e o interesse das professoras em tornar a escola um espaço de aprendizagem destinado a todos da comunidade, não apenas aos estudantes matriculados de uma determinada faixa-etária.

Cabe ressaltar que, apesar de quase dois anos de atividades remotas, explorando as possibilidades que as tecnologias digitais em rede, através de suas plataformas e aplicativos, oferecem para o trabalho com a leitura e com a escrita, as professoras não citaram nenhuma estratégia com mediação das tecnologias digitais. A pesquisadora precisou envolver o grupo e direcioná-lo para as atividades que estavam sendo realizadas com uso das mídias digitais, para surgir algumas opções de atividades a serem realizadas na cibercultura. Ao refletirmos sobre as narrativas

das professoras, ao longo dos encontros do DT Com-versação, entendemos que a formação (o letramento digital) do grupo de professoras da EMJG ainda não as deixa confortáveis para o desenvolvimento de atividades através das mídias digitais.

Os diálogos apontaram a necessidade de um espaço para potencializar uma práxis dos letramentos críticos e criar uma movimentação entre a comunidade e a escola. Um espaço aberto para atender estudantes e outros interessados em ler palavras escritas em livros e ler o mundo dessas palavras e as possibilidades de escrever sua história nele.

[...] Poderíamos pensar em um espaço que não fosse só a sala de aula, sabe, mas um local que pudesse receber os alunos e envolvendo também as pessoas da comunidade. Como se fosse uma biblioteca, mas levando a cara de todos, envolvendo todos, escola e a família. Então, uma biblioteca mesmo. (Helena)

A EMJG não possui biblioteca, e as professoras logo apontaram esse espaço como sendo fundamental para formação de leitores e produtores de textos críticos, para uma escola que deseja ser uma microcomunidade de leitores e produtores de textos, para uma práxis engajada, coletiva e colaborativa. Assim, o produto⁴³ deste estudo foi alterado, pois o campo revelou sua verdadeira necessidade. Os saberes das professoras em ação, durante cada encontro do DT Com-versação, possibilitaram ressignificar toda a pesquisa-formação; ela na verdade se construiu em pleno voo, é vivendo as experiências da pesquisa que ela se constrói, se refaz, altera e ressignifica rotas. De fato, como aponta Macedo (2021), fazer pesquisa é uma aventura pensada; no entanto, a pesquisa-formação acontece no encontro com os sujeitos e suas realidades, identidades, desejos, saberes, não saberes, urgências e emergências.

A reflexão proporcionada em cada encontro do DT Com-versação aguçou o nosso olhar sobre o significado da práxis, quando pensada coletivamente e colaborativamente. Práxis é mobilizar saberes para construir aprendizagens; é um processo de auto(trans)formação, que acontece no dia a dia de cada professor, na escola ou fora dela, que tem implicações relevantes na vida pessoal e profissional, modificando os fazeres a partir da reflexão. A práxis é essencialmente vivencial, dialógica; é troca, é partilha, é aprofundamento teórico e reflexão; é reinventar (se), ressignificar (se), transformar (se).

⁴³ Inicialmente pensando em um e-book com propostas de projetos de leituras e escritas críticas.

Nessa perspectiva, essa pesquisa-formação, aconteceu em contexto de valorização do professor, sua criticidade, criatividade, inventividade, saberes e as pluralidades inerentes ao ser humano e ao contexto histórico e social onde ele vive; valorizar sua práxis. Desse modo, acolhemos a sugestão das professoras, na fala da professora Helena, que, durante o DT Com-versação – na fase da ideação –, nos apresentou a proposta da biblioteca. O gestor da escola local e o gestor municipal acolheram a ideia com carinho e estão dispostos a fazer isso acontecer. O objetivo é que a biblioteca seja um lugar que movimente os saberes das professoras da EMJG e dos estudantes sobre leitura e escrita na perspectiva dos letramentos críticos. A biblioteca escolar é lugar de formação de leitores e escritores.

3.4.1 Projeto biblioteca escolar ativa: democratização do acesso à cultura letrada

Nos últimos anos, o número de brasileiros analfabetos plenos tem diminuído, de acordo com as pesquisas do Indicador de Alfabetismo Funcional⁴⁴ (INAF); no entanto, ainda vivenciamos uma realidade onde três, em cada dez jovens e adultos de 15 a 64 anos no Brasil - 29% do total, um percentual que atinge 38 milhões de pessoas – são analfabetos funcionais. O que significa dizer que, em situações cotidianas que exigem leitura e escrita, esse grupo apresenta grandes dificuldades, como localizar e compreender informações em um cartaz, elaborar uma lista de compras ou escrever um bilhete, enviar mensagens de textos nas redes sociais (tornando-se inclusive alvo fácil de mensagens falsas). Apesar dos avanços, há dez anos, a taxa de brasileiros nessa situação está estagnada, conforme dados do INAF⁴⁵.

Desse modo, é preciso continuar investindo em atividades que proporcionem acesso à cultura escrita. A biblioteca como espaço valorizado da cultura, é importante para democratização desse acesso, tanto impresso quanto digital. O insucesso, o fracasso, a exclusão e a fuga dos estudantes da escola se dão por fatores sobre os

⁴⁴ O INAF é um indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos de idade. Os dados do INAF foram recolhidos anualmente entre 2001 e 2018, com uma média de 2000 pessoas, representativas da população brasileira, residentes em zonas urbanas e rurais em todas as cinco regiões do país. As entrevistas são domiciliares, os questionários e testes aplicados são práticos e estima-se que o intervalo de confiança alcance 95%. O INAF é realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, uma organização sem fins lucrativos.

⁴⁵ Disponível em: [Alfabetismo no Brasil | Inaf \(alfabetismofuncional.org.br\)](http://Alfabetismo no Brasil | Inaf (alfabetismofuncional.org.br)).

quais não é nosso objetivo discutir neste projeto, no entanto, é pertinente salientar, conforme Rojo (2009), que as experiências cotidianas das salas de aulas brasileiras apresentam um distanciamento entre as leituras e escritas dos estudantes e as propostas de letramentos oferecidas pelas práticas escolares.

É preciso repensar as práticas de letramentos escolares para que elas se aproximem da realidade dos estudantes e da necessidade local e global. É necessário oferecer aos estudantes práticas de leituras e escritas que o tornem autores de sua cidadania. E o acesso a diversos portadores, com a riqueza e multiplicidade de tipos e gêneros textuais favorecem essa capacidade de participar na cultura escrita e assumi-la como herança cultural.

Atualmente, de acordo com os dados apresentados pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas⁴⁶ (SNBP), atualizados em 2020, temos 5293 bibliotecas públicas⁴⁷ no Brasil, das quais 1807 ficam na região nordeste, o número mais expressivo entre as regiões do país; 444 no estado da Bahia, contando com apenas uma unidade na cidade de Cachoeira. Ao mergulhar nas interfaces do endereço eletrônico da SNBP é possível observar que nem todas as cidades brasileiras possuem uma biblioteca pública para atender sua população, apesar disso, ao rememorar a trajetória do estabelecimento de bibliotecas em nosso país podemos ficar otimistas com o crescimento, mesmo que, lento.

A escrita da história das bibliotecas no Brasil tem como referência a chegada da Companhia de Jesus⁴⁸, no ano de 1549, liderada pelo padre Manuel de Nóbrega. O objetivo primeiro da presença dos padres era a catequese⁴⁹, no entanto não podemos deixar de considerar as contribuições na formação cultural do povo brasileiro.

Os jesuítas são, de fato, e até sua expulsão, os educadores de mais significativa presença e influência no espírito cultural brasileiro. [...] Em

⁴⁶ Bibliotecas públicas municipais e estaduais, desse modo, os dados apresentados não contabilizam as bibliotecas escolares espalhadas em nosso país. Esses dados são gerenciados pela Secretaria Especial da Cultura com o intuito de apoiar o desenvolvimento das políticas culturais nacionais voltadas para bibliotecas públicas municipais e estaduais. Bibliotecas Públicas — Português (Brasil) (www.gov.br) Acesso em: 19 de julho de 2022.

⁴⁷ Bibliotecas públicas – é considerada equipamento cultural e, portanto, está no âmbito das políticas públicas do Ministério da Cultura (MinC). É criada e mantida pelo Estado (vínculo municipal, estadual ou federal).

⁴⁸ Companhia de Jesus, também conhecida como Ordem dos Jesuítas, fundada oficialmente em 1540, pelo Papa Paulo III, é uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinha como objetivo a pregação do evangelho. Atuante até hoje em mais de 130 países, principalmente os da Ásia, América Latina e do Norte, tornou-se um dos principais grupos católicos do mundo, sendo inclusive a ordem à qual pertence o Papa Francisco – eleito em março de 2013.

⁴⁹ Instruir os povos ameríndios na fé cristã.

dois séculos de ocupação pedagógica colonial, **sua ação exerce poderosa influência no comportamento leitor brasileiro**, significativa presença, quando sabemos que sua biblioteca, ao tempo da debandada em 1757, era da ordem de 15 mil volumes. (ARAÚJO, 1999, p. 34, grifos nossos)

De acordo com estudos realizados por Araújo (1999) e Moraes (2006), no final do século XVI, os jesuítas já haviam instalado em seu colégio, em Salvador, uma biblioteca. “As bibliotecas dos jesuítas não ficavam abertas só para os alunos e padres, mas para qualquer pessoa que fizesse o pedido competente” (MORAES, 2006, p. 9). O que torna real a ideia de uma biblioteca aberta ao público. As iniciativas desenvolvidas pelos Jesuítas e demais ordens religiosas – é importante destacar que outras ordens religiosas também tiveram seu papel preponderante para o comportamento leitor do povo brasileiro, principalmente as dos beneditinos, franciscanos e carmelitas, com as escolas anexas aos seus conventos desempenhavam significativo papel na formação do povo, principalmente no ensino das primeiras letras e o acesso a livros de diversos gêneros.

Sobre quais livros chegaram ao Brasil colônia, quem os trazia, quem efetivamente lia, quais temáticas tratavam, entre outras, são algumas das questões em que não há consenso entre os estudiosos por reconhecer a escassez de dados oriundos de pesquisa acerca dessa temática. Sabemos que alguns livros chegavam à colônia mesmo contrariando as determinações e impeditivos instituídos pela metrópole, assim como há registros que havia leitores espalhados pelas várias províncias e que as estratégias para aquisição desses livros eram variadas. Os livros chegavam, quer seja por mãos de comerciantes portugueses que aqui se instalaram, desde os tempos da colonização, e que mantinham correspondentes em Lisboa e no Porto, quer seja por mãos de marinheiros que atracavam nos portos brasileiros. O que se sabe é que muitas bibliotecas particulares foram montadas nas províncias brasileiras. (LIMA, p. 52, 2017)

Destarte, as primeiras travessias leitoras deste país e as primeiras bibliotecas abertas ao público ou particulares têm influência direta das ordens religiosas que aqui fizeram morada durante o Brasil Colonial. Em meados do século XIX, com o declínio dos conventos, em virtude da censura introduzida pelo Marquês de Pombal, os acervos das bibliotecas foram abandonados e paulatinamente perdidos por causa da ação dos insetos, umidade e precariedade das instalações físicas. Ainda segundo Moraes (2006, p. 25), “A falta de gente para cuidar das bibliotecas instaladas em cidades tropicais, onde cuidados constantes são necessários, foi a culpada pela destruição dos acervos dos conventos”.

As dificuldades de instalações adequadas, a insuficiência de recursos públicos investidos e a negação política quanto à formação de uma sociedade leitora só irá sofrer significativas alterações com a chegada da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro em 1808, visto que o cenário cultural precisava atender às demandas da própria Corte. De acordo com Neves, a transferência da Corte

[...] trouxe um enriquecimento da vida cultural da colônia, a partir das necessidades da elite dominante, que nela encontrava as formas de sociabilidade indispensáveis para a sua própria existência. A criação da Imprensa Régia, pelo decreto de 13 de maio, contribuiu como nenhuma outra medida para despertar essa vida cultural. Além dos inevitáveis documentos oficiais, esse órgão cuidou da publicação de jornais e de muitas obras de cunho científico e literário. Paralelamente, cresceu o número de livrarias e um outro tanto de estabelecimentos que revendiam, justamente com artigos variados, as publicações do dia. (NEVES, 1999, p. 378)

Em 1810, foi instalada a Biblioteca Real na cidade do Rio de Janeiro, que muito contribuiu para ampliação do acesso aos livros e a outras fontes de informação e entretenimento. “As bibliotecas públicas são importantes centros educativos, irradiadores de conhecimento, arte e cultura”, conforme Araújo (1999), ao prefaciar a obra *A Biblioteca Pública da Bahia: dois séculos de história*, publicada em 2011. A primeira biblioteca do Brasil foi instalada na cidade de Salvador, no dia 13 de maio de 1811. A presença de uma biblioteca no cenário da cidade teve implicações na qualidade de vida cultural do soteropolitano, pois no espaço da biblioteca foram organizadas exposições, visitas para apreciação da beleza das instalações, consultas ao acervo, recepções e reuniões importantes com a presença de intelectuais, políticos e autoridades que visitavam a capital da Bahia, além de oportunizar aos estudantes e demais interessados o acesso a um rico acervo. (LIMA, 2017). Sua importância pode ser assegurada pelas palavras do diretor Antonio Ferrão Moniz de Aragão, datado de 1869, *apud* Soares *et al* (2011, p. 330):

Este estabelecimento tem sido visitado por muitos viajantes que, como é costume geral em todos os países, a primeira coisa que procuram ver, quando chegam em qualquer cidade, é a sua Bibliotheca Pública, por que é considerada como uma espécie de **termometro do estado científico e litterario de uma população** (grifos nossos).

Assim como as bibliotecas públicas exercem a função de termômetro do engajamento científico e literário de uma cidade, conforme Antonio Ferrão Moniz de Aragão, podemos atribuir às bibliotecas escolares destaque na formação leitora e

escritora dos estudantes? Sim, as bibliotecas escolares podem ser um espaço de encontros e trocas; de diálogos e reflexões; de ações, aventuras, dramas, romances; um lugar de autoria, de histórias que se cruzam e inspiram. Larrosa (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Desse modo, a biblioteca é lugar que nos passa, que nos acontece, que nos toca. É lugar de formação!

No entanto, durante sua trajetória histórica a biblioteca escolar vai aos poucos deixando de ser um espaço limitado e privilegiado de uma minoria elitizada, atendendo prioritariamente a questões religiosas, e passa a atender a um maior público. Nesse processo positivo e necessário de expansão do acesso às bibliotecas, o espaço foi sendo desprestigiado, “antes lugar luxuoso, hoje, principalmente as bibliotecas escolares das escolas públicas, ocupando espaços quaisquer, muitas vezes sem as condições adequadas” (LIMA, p. 56, 2017). Isso, quando existe, pois muitas escolas sequer contam com uma biblioteca, no entanto,

[...] Se existe um lugar propício aos desvios e aos encontros inesperados, é a biblioteca [...] Ali, podemos experimentar uma relação com o livro que não se funda somente nas perspectivas utilitaristas da instrução, e nos abandonar a esses tempos de devaneio em que não se deve prestar contas a ninguém, **nos quais se forja o sujeito e que, tanto quanto os aprendizados, ajudam a crescer e a viver.** (PETIT (2009, p. 273, grifos nossos)

A biblioteca escolar, como diz Petit, é lugar onde os sujeitos podem se autorizar como leitores e escritores de muitas histórias e desse modo construir sua própria trajetória de vida. Ao refletir sobre essas questões na fase da ideação do DT Conversação, as professoras colaboradoras apontaram a importância de uma biblioteca na EMJG, como espaço capaz de favorecer múltiplos letramentos, através de uma práxis centrada na autonomia do estudante e ancoradas nos princípios da colaboração e cooperação.

No Brasil, a lei nº 12.244 de 24⁵⁰ de maio de 2010, dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, uma conquista importante. Dispondo que instituições de ensino públicas e privadas devem contar

⁵⁰ Para ter acesso a Lei em sua plenitude, clicar em: L12244 (planalto.gov.br). Acesso em: 19 de julho de 2022.

com uma biblioteca. A mesma lei, apresenta um conceito limitado sobre a biblioteca escolar e não garante efetivamente um espaço físico organizado para sediar a biblioteca na escola, visto que diz assim: “Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”. Desse modo, pode ser uma biblioteca digital. Consideramos a relevância e os avanços no que tange a possibilidade de uma biblioteca digital, no entanto, ponderamos relevante garantir o espaço físico. De acordo com as diretrizes da IFLA/UNESCO⁵¹ para biblioteca escolar,

[...] pode ser utilizada informalmente como um ambiente esteticamente agradável, cultural e estimulador, contendo uma variedade de revistas, romances, publicações e recursos audiovisuais. Eventos especiais podem ser organizados na biblioteca, tais como exposições, visitas de autores e datas internacionais comemorativas. Se houver espaço suficiente, os estudantes podem apresentar encenações inspiradas na literatura, para os pais e outros colegas (IFLA/UNESCO, p. 19, 2005).

A biblioteca escolar não é apenas lugar de pesquisa, é lugar de vida, encontros, relações, construções; de múltiplas aprendizagens; é lugar de cidadania e democracia – talvez por isso, tão renegado pelas políticas públicas. Ainda a lei nº 12.244, em seu parágrafo único, aponta como obrigatório o acervo de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, apesar de apontar a necessidade de ampliação, se revela acanhado. E no artigo 3º aponta que seja efetivada num prazo máximo de dez anos, que foi expandido por mais dois, logo o prazo é o ano de 2022, para que todas as escolas do Brasil tenham uma biblioteca escolar. No mesmo parágrafo, considera a profissão do bibliotecário, garantindo que seu espaço seja respeitado, conforme disciplinada pelas Leis nºs 4.084, de 30 de junho de 1962, e 9.674, de 25 de junho de 1998.

Sobre a função do bibliotecário, é relevante elucidar que seu papel não se limita à escolha e organização do acervo, todavia prepara o espaço e elabora práticas de leituras pertinentes à faixa etária de cada estudante. Desse modo, o bibliotecário, além

⁵¹ A partir do manifesto “Biblioteca Escolar: a biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos” [IFLA / UNESCO School Library Manifesto: the school library in teaching for all], publicado em 2000, traduzido para muitas línguas, foi elaborado no Brasil no ano de 2005, pelas professoras Neusa Dias de e Helena Gomes de Oliveira, “Diretrizes da IFLA UNESCO para a biblioteca escolar”, essas diretrizes foram escritas para auxiliar as escolas no processo de implementação dos princípios expressos no manifesto. Diretrizes. Disponível em: Microsoft Word - SchoolLibraryGuidelines-pt_BR.doc (ifla.org). Acesso em: 22 de julho de 2022.

de gestor do espaço físico ou digital de uma biblioteca, é um formador de leitores e escritores. “O bibliotecário deve criar um ambiente de entretenimento e aprendizagem que seja atrativo, acolhedor e acessível para todos, livre de qualquer medo ou preconceito” (IFLA/UNESCO, p. 12, 2005). Ainda acrescenta:

pode organizar reuniões [para troca de ideias] sobre livros e também a “hora do conto”, para alunos mais jovens; ele pode estimular o interesse pela leitura e organizar programas que promovam o desenvolvimento do gosto pela literatura. ...Os bibliotecários devem ser sempre pragmáticos e flexíveis no momento de fornecer material de leitura aos usuários e de dar apoio às preferências individuais dos leitores, aceitando seus direitos como indivíduos (IFLA/UNESCO, 2005, p. 19).

Desse modo, o bibliotecário orienta cada estudante de acordo com suas necessidades e níveis de escolaridade, prepara encontros para socialização e desenvolvimento de sua identidade leitora e escritora. É um profissional que trabalha para o desenvolvimento cultural do País. Uma escola que tem uma biblioteca e um bibliotecário garante aos seus estudantes não apenas cultura, mas acolhimento, olhar atento às demandas e escuta sensível às necessidades singulares. A biblioteca escolar caminha em parceria com os projetos pedagógicos de cada instituição.

A biblioteca escolar é espaço de múltiplas atividades, com objetivos distintos e que apontam para o cumprimento da missão e da visão da escola. Ela deve ter como objetivos básicos o acolhimento e o atendimento a todos da comunidade escolar e a satisfação das necessidades específicas dos grupos-alvo. Portanto, os programas e as atividades devem ser planejados em estreita cooperação com a gestão escolar, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar. O sucesso de uma biblioteca escolar depende da capacidade desse grupo para identificar os potenciais objetivos, finalidades e interesses dos frequentadores desse espaço.

As bibliotecas escolares desempenham função importante na vida dos estudantes, por oportunizar o acesso aos livros e outros portadores textuais, digitais ou impressos, materiais aos quais nem todos têm acesso em sua residência. A democratização do acesso aos livros expande a capacidade dos estudantes de manipular e conhecer diferentes gêneros textuais e reconhecer a multiplicidade de objetivos e funcionalidade que guiam cada um deles. É bem verdade que a biblioteca não é o único meio de acesso aos livros; no entanto, pode ser um espaço diferenciado para atos de ler e escrever na escola.

A biblioteca como espaço de ressignificação dos atos de ler e escrever, se configura como um espaço alegre, criativo, dinâmico e autoral, bem diferente daquele espaço silencioso e contemplativo que marca nosso imaginário. Nesse contexto, biblioteca é lugar de leitura, reflexão, autoria, autonomia, pesquisa, diálogos, criação, inovação, invenção; é lugar de cultura.

Desse modo, o espaço da biblioteca na escola é fundante para a ressignificação de práticas de leituras e de escritas que apontam para os letramentos críticos; reconhecer as múltiplas vozes que os estudantes trazem para dentro da escola e da sala de aula; assegurar a cultura popular; assumir os deslocamentos na concepção de textos provocadas pelas novas mídias; reconhecer os estudantes como autores, construtores de significados e cidadãos que usam os conhecimentos construídos para transformar sua realidade.

Assim sendo, como Capoeiruçu não possui nenhuma biblioteca pública, ou biblioteca escolar lotada numa instituição pública, apontamos que a criação desse espaço possibilitará uma práxis da leitura e da escrita que ultrapasse as barreiras do código escrito e alcance sentidos e significados para a vida dos estudantes, de seus familiares, da comunidade, elas apontaram que o espaço da biblioteca potencializa essas ações.

Desse modo, reconhecendo a influência do acesso à leitura na formação do estudante/cidadão, foi pensado coletivamente e colaborativamente, no decorrer de uma pesquisa-formação, um espaço dinâmico, criativo e alegre para a biblioteca. Na terceira etapa do DT Conversação, surgiu a ideia da biblioteca e na última e quinta etapa da realização da pesquisa essa ideia ganhou formas e cores (como é possível visualizar a partir da página 112). Ao elaborarmos esse projeto, pensamos muitas vezes na biblioteca que desejamos e nas possibilidades que este espaço pode oferecer à práxis das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também as inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças e adolescentes da comunidade em turno oposto ao das aulas.

É comum pensar a biblioteca como espaço de silêncio e contemplação, no entanto, é necessário atentar para as mudanças no perfil leitor:

Desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se limitar apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, entre o texto, a foto e a legenda, entre o tamanho dos tipos gráficos e o desenho da página, entre o texto e a diagramação. Além

disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e com a explosão da publicidade, a escrita, inextricavelmente unida à imagem, veio crescentemente se colocar diante dos nossos olhos na vida cotidiana. Isso está presente nas embalagens dos produtos que compramos, nos cartazes, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô, enfim, em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso. Consequentemente, não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração de letras. Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão. (SANTAELLA, 2013, p. 19)

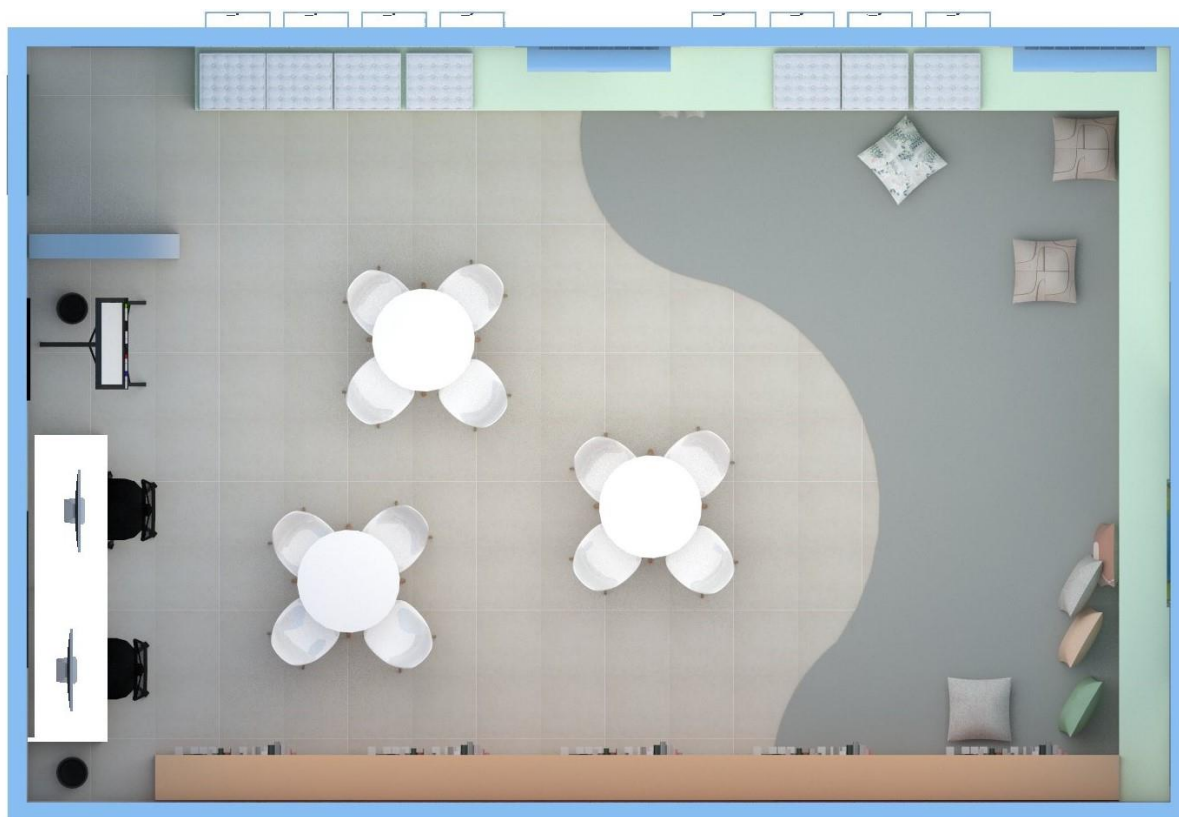
O espaço foi pensado para atender as características desse leitor, que contempla, que é dinâmico e transita “com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo” (SANTAELLA, 2013). É pensar uma biblioteca que seja ambiente de reflexão, mas também acomode diálogos, trocas, ideias e autoria. Por isso, optamos por um ambiente que possibilite ao professor trabalhos com diferentes configurações: individual, grupal, coletivo; e com alternativas de buscas entre o impresso e o digital.

O projeto da biblioteca escolar ativa, conta com o apoio do arquiteto Flávio da Silva de Souza Júnior⁵², que auxiliou ao transformar as ideias das professoras envolvidas em imagens realistas. Esse projeto foi pensado para ter um baixo custo, nada será modificado na estrutura física da sala. Planejamos uma pintura diferenciada para embelezar o ambiente, mobiliários e equipamentos adequados e sofisticados para alegrar e proporcionar aos leitores experiências significativas, criativas e produtivas.

Esse projeto configura-se como um plano apresentado ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como produto vinculado a essa pesquisa, no entanto, servirá como apresentação para instituições públicas e privadas que desejamos tornar parceiras nesse percurso de transformar essas ideias em realidade. Segue figuras elaboradas pelo arquiteto Flávio Souza.

⁵² Flávio Souza é arquiteto e urbanista formado em São Paulo, atuando em todo Brasil, principalmente nos estados da Bahia e Minas Gerais. Seu portfólio conta com projetos de pavilhões de universidades, templos religiosos, casas, apartamentos e casas de campo. O estilo da sua arquitetura é contemporâneo, mas não hesita em buscar outros estilos para atender o sonho de seus clientes! A missão de Flávio é ajudar pessoas e empresas a concretizar seus sonhos e planos. Para ter acesso a outras informações acessar: <https://flaviosouzaarquiteto.com.br/>.

Figura 9 – Planta baixa⁵³ do projeto da biblioteca escolar da EMJG



Fonte: elaborada pelo arquiteto Flávio da Silva Souza, a partir das ideias da pesquisadora e das professoras da EMJG.

⁵³ A planta baixa é um desenho técnico que mostra as relações de espaços e o layout, vistos de cima. É como se passássemos um corte imaginário no ambiente, ou edificação na altura de um metro e meio, e pudéssemos olhar esse ambiente de cima. A planta baixa é extremamente importante em um projeto de reforma de interiores, pois é a partir dela que definimos todos os outros desenhos técnicos que irão guiar a execução das etapas de implementação de um projeto.

Figura 10 – Maquete eletrônica⁵⁴ da biblioteca escolar da EMJG (visão geral)



Fonte: elaborada pelo arquiteto Flávio da Silva Souza, a partir das ideias da pesquisadora e das professoras da EMJG.

⁵⁴ A maquete eletrônica, ou digital/virtual é a simulação volumétrica de um projeto. É a forma mais consistente de compreender um projeto de reforma de interiores. Pois através dessa simulação é possível observar como ficará o espaço após as alterações.

Figura 11 – Maquete eletrônica da biblioteca escolar da EMJG (visão da entrada)



Fonte: elaborada pelo arquiteto Flávio da Silva Souza, a partir das ideias da pesquisadora e das professoras da EMJG.

Figura 12 – Maquete eletrônica da biblioteca escolar da EMJG (visão central)



Fonte: elaborada pelo arquiteto Flávio da Silva Souza, a partir das ideias da pesquisadora e das professoras da EMJG.

Figura 13 – Maquete eletrônica da biblioteca escolar da EMJG (visão lateral esquerda e de fundo)



Fonte: elaborada pelo arquiteto Flávio da Silva Souza, a partir das ideias da pesquisadora e das professoras da EMJG.

Figura 14 – Maquete eletrônica da biblioteca escolar da EMJG (visão lateral direita)



Fonte: elaborada pelo arquiteto Flávio da Silva Souza, a partir das ideias da pesquisadora e das professoras da EMJG.

A biblioteca na EMJG, ativa e aberta ao público, proporcionará para a comunidade local uma oportunidade de reinventar e ressignificar a relação com a leitura. Os estudantes e demais membros dessa comunidade escolar poderão buscar nos textos respostas, argumentos, conhecimentos e entretenimentos. Isso pode significar sair do lugar comum para conhecer outros modos de vida, identificar, diferenciar, descobrir, compreender; criar sentidos para ver, ouvir, sentir e fazer no mundo e com o mundo.

O necessário é transformar a escola numa microcomunidade de leitores e produtores textuais, que apresentam suas ideias, mostram suas necessidades, informam sobre fatos relevantes para as comunidades local e global. Desse modo, utilizam os atos de ler e escrever para promover, protestar, reclamar, compartilhar, intrigar ou fazer rir. Vemos, na biblioteca escolar ativa, uma potência para que esses atos sejam uma realidade no distrito de Capoeiruçu- BA.

4 (IN)CONCLUSÕES DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO: UMA EXPERIENCIA COM PROFESSORAS E SEUS COTIDIANOS

Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (FREIRE, p. 110, 1967).

É chegado o momento de tecer as últimas palavras do presente estudo, de responder à questão que nos deslocou, mas sem a pretensão de encerrar o movimento de construção de significados, pois a pesquisa não se aprisiona. O que se tem são reflexões de uma etapa que se conclui, dada a necessidade de cumprir os prazos estabelecidos pelas instituições reguladoras. Entretanto, as ressonâncias desta investigação permanecerão ativas na vida da pesquisadora e das professoras colaboradoras. O texto é sempre uma obra inacabada, logo, os leitores se tornaram coautores deste estudo, e atribuíram sentidos outros, transformando-o em uma obra aberta.

Toda pesquisa-formação é uma aventura pensada, mas que se realiza em pleno voo; o método é uma invenção incompleta, é um devir; os dispositivos surgem na relação com a realidade — sempre perspectival, provisória. E assim foi o acontecimento desta pesquisa. Durante a itinerância, deparamo-nos com situações imprevistas — a realidade da EMJG, a pandemia — e com os sujeitos — as professoras colaboradoras, e os gestores do trabalho pedagógico da EMJG — que nos levaram a redesenhar o trajeto. Isso é pesquisa qualitativa, é pesquisa-formação, é fazer pesquisa na coletividade e colaboratividade.

Alguns pontos importantes a ressaltar, durante a realização da pesquisa: a EMJG vivenciou a troca dos gestores pedagógicos, diretor e coordenador, o que dificultou um pouco o andamento deste estudo. Outro fator, conhecido e vivenciado por todos, foi a pandemia, que, inicialmente, trouxe apreensão, inquietude; no entanto, as possibilidades existentes na cibercultura se apresentaram com potência, inovação e abundante capacidade de acolher nossos encontros do DT Com-versação.

Realizamos a pesquisa-formação no contexto da cibercultura e, simultaneamente, refletíamos sobre o cotidiano das professoras colaboradoras. A cada encontro do DT Com-versação, a partir dos discursos, das vivências e acontecimentos, fomos percebendo o movimento escolar e, conseqüentemente, o

foco de discussão /reflexão/ação era ampliado. Nessa perspectiva, seguimos trajetórias na tentativa de atender a seguinte questão: como os letramentos construídos pelo professor, em seu processo cotidiano de formação, implicam na práxis pedagógica com vistas aos letramentos críticos dos estudantes? Para responder a essa questão, trilhamos caminhos que nos levaram alcançar os objetivos almejados.

O primeiro objetivo específico foi: mapear projetos de leitura e de escrita produzidos e/ou desenvolvidos por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ambiente escolar. É importante salientar que essa proposta se deu pela orientação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMJG que baliza sua práxis através de projetos. No entanto, apenas um projeto foi recebido, apesar de inúmeras investidas da pesquisadora. Esse projeto foi elaborado pela coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e enviado para todas as escolas da cidade (Cachoeira-BA), para ser reelaborado e desenvolvido a partir da realidade de cada unidade escolar.

Desse modo, percebemos uma imprecisão no entendimento do que consiste uma práxis baseada em projetos, conforme menciona o PPP da EMJG. Pudemos perceber nas Com-versações que a práxis das professoras encontram abrigo em projetos pedagógicos; porém, elas não se autorizam enquanto produtoras de textos desses projetos. O registro é realizado apenas nos planejamentos diários, como rotina de aula. À medida que a pesquisa foi sendo desenvolvida, conversávamos sobre a importância do professor se autorizar como produtor de textos e essa escrita revelar histórias e carregar significados e sentidos.

A partir do conhecimento do projeto, buscamos contemplar o segundo objetivo específico: Identificar, nos projetos produzidos e/ou desenvolvidos pelos professores, ações de leitura e de escrita que contribuam para a construção dos letramentos críticos dos estudantes. O projeto apresentou muitas possibilidades para o desenvolvimento dos letramentos críticos dos estudantes; no entanto, vale destacar que todas as atividades estavam centradas na cultura oral e do papel. Percebemos que, apesar do tempo que levaram utilizando as tecnologias digitais, em virtude das aulas remotas na pandemia, as professoras colaboradoras, ao reelaborar e adaptar o projeto para ser implementado na EMJG, focaram apenas nas atividades mediadas pelas tecnologias mais tradicionais, como as de suporte impresso (livro didático, jornais, revistas, historinhas em quadrinhos, literatura infantil).

Os encontros do DT Com-versação foram fundamentais para percebermos a necessidade de descentralização dessa cultura do papel e assumirmos que a cibercultura é nosso lugar; lugar de autoria; de leitores que leem o mundo através dos rastros textuais e produtores de textos que se comprometem em contar a sua história através da sua realidade, em busca de sentidos e significados, para transformar-se.

Partindo dessa realidade, investimos em estudos com o propósito de: problematizar, coletivamente, a concepção de letramentos que embasam os projetos produzidos e/ou desenvolvidos pelos professores; para tanto, através dos encontros do DT Com-versação, pudemos observar que tanto as propostas elaboradas pela coordenação pedagógica da SME quanto as adaptações feitas pelas professoras da EMJG, apesar de privilegiar a leitura e a escrita de cânones, também contemplam situações reais de leitura e escrita do cotidiano dos estudantes. A concepção de letramentos que embasa este projeto da escola EMJG, e atravessou a Com-versação das professoras se enraíza nas práticas sociais, na interpretação e na crítica dos atos de ler e de escrever.

Ao iniciarmos os encontros do DT Com-versação, a concepção de letramentos no plural, letramentos críticos e pedagogia dos multiletramentos e seus constructos teóricos causava estranheza às professoras, apesar de encontrarmos evidências deles em suas práxis. Ao problematizar a concepção de letramentos, como atividades sócio-históricas e culturais complexas, enfatizamos, como demanda, reconhecer as múltiplas vozes que os estudantes trazem para dentro da escola e da sala de aula, a cultura popular, os deslocamentos na concepção de textos advindos com as novas mídias e a autoria dos estudantes como construtores de significados e cidadãos que usam a aprendizagem dos letramentos para transformar sua realidade.

Desse modo, consideramos que as itinerâncias de cada professora, dentro e fora da escola, são acontecimentos fecundos para formação e que apresentam ressonâncias na práxis. Logo, vivenciar a experiência de uma pesquisa que se entretete no coletivo, na conversa, no cotidiano, é importante para ressignificar o modo de *ser* e *estar* no mundo, como pessoa e profissional, o que, por conseguinte, poderá transmutar sua práxis.

Vivenciar uma práxis cotidiana marcada pelos letramentos, embasada na pedagogia dos multiletramentos, não é tarefa simples, é atividade complexa. As professoras colaboradoras desenvolveram a compreensão de que é tarefa coletiva, deve ser um pensamento institucional, não pode ser pensada apenas como a práxis

da sala de aula; é práxis escolar. É mobilizar a escola para um movimento coletivo e colaborativo dos atos de ler e escrever. É tornar a escola uma microcomunidade de leitores e escritores da liberdade, da emancipação e da cidadania; uma escola engajada com questões do mundo real, que tem como base suas próprias experiências e acontecimentos.

Destarte, ao refletirmos com as professoras colaboradoras sobre sua condição de leitoras e produtoras de texto, a partir do seu cotidiano – o que leem/escrevem, para quem leem/escrevem, para que leem/escrevem, como leem/ escrevem, com quais finalidades leem/escrevem, quais suportes utilizam para ler/escrever –, percebemos que essas professoras entram em contato com inúmeros gêneros textuais em seu cotidiano, e o fazem para atender uma multiplicidade de propósitos discursivos. Construimos coletivamente e colaborativamente, em cada encontro do DT Com-versação, reflexões sobre a importância da presença desses textos que circulam no cotidiano das professoras e dos estudantes na escola, não como suporte para o trabalho gramatical, mas atendendo aos propósitos para os quais foram criados.

Desse modo, nossas Com-versações atingiram nosso quarto e último objetivo: Produzir, com os professores, um projeto de implementação da biblioteca escolar/comunitária; pensamos que nenhuma grande mudança pode, de fato, ser alcançada sem que haja uma alteração da escola. Se queremos ter estudantes autores, engajados, que constroem sua autonomia através da autoria, do ser sendo no mundo, em vez de indivíduos que regurgitam ideias de outrem, é preciso criar condições. Mudanças significativas e duradouras requerem apoio de todos os setores da administração escolar e da comunidade. Nesse sentido, ao refletir sobre essas propostas, pensamos em elaborar um projeto de implementação de uma biblioteca, como espaço de desenvolvimento de propostas de leitura e escrita que envolvam os letramentos críticos. Esse projeto foi criado de modo coletivo e colaborativo, a partir da visão de cada professora sobre a EMJG e a comunidade de Capoeirucu.

A biblioteca como um ambiente de aprendizagem multifacetado, no qual os estudantes não precisam estar envolvidos com o mesmo livro, ou na mesma página ao mesmo tempo, atendendo suas necessidades e seus interesses; como espaço para engajar a comunidade na produção de resultados, não é um estudante, não é uma sala de aula, é a comunidade que precisa estar envolvida, ativa, participativa. Isso parece demarcar um movimento de uma escola que abre suas portas, que alarga

suas fronteiras para experimentar um outro modo de vivenciar a aprendizagem. Uma aprendizagem que rompe com atos de ler e escrever apenas palavras, no sentido tradicional, e avança para os letramentos críticos, como atos de ler e escrever o mundo, que vêm exigindo mudanças contínuas em nossas práxis e em nossas escolas.

As Com-versações com as professoras nos levaram a inferir que é preciso enxergar esses fenômenos com um olhar crítico e reflexivo, pois, basilar a práxis pedagógica na perspectiva dos letramentos críticos, é demanda urgente. Para tanto, planejar percursos metodológicos envolvendo a leitura e a escrita crítica, requer conhecimento da realidade do estudante, da comunidade, dos textos que acessam; do contexto social, histórico e cultural local e global; envolve ressignificar a concepção de ler e escrever, atribuindo à cultura escrita caráter sociocultural; reconhecer as mudanças significativas na concepção de texto, advindas com as tecnologias digitais em rede; é compreender-se enquanto professor pesquisador/reflexivo/crítico, que relaciona esses saberes diversos e heterogêneos da comunidade escolar, relacionando-os com o conhecimento epistêmico/formal para, assim, problematizar e efetivar os letramentos críticos.

Concluiu-se ainda que as professoras colaboradoras da pesquisa reconhecem as contribuições teórico-metodológicas dos letramentos críticos em sua formação pessoal e profissional, enquanto professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e compreendem que muitos são os desafios que precisam enfrentar, visando a uma práxis da leitura e da escrita com foco no desenvolvimento pessoal e ético dos seus estudantes, considerando suas trajetórias individuais de aprendizado, seus valores, crenças, desejos e cultura.

O desenvolvimento desta investigação, que não teve a pretensão de generalizar, desvelar ou tomar como discurso uma verdade absoluta, poderá contribuir significativamente para a discussão sobre os letramentos dos professores e uma práxis dos letramentos críticos. O intuito é continuar construindo saberes que nos levem a maiores entendimentos sobre os letramentos críticos, por compreender a importância desses acontecimentos formativos no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pensando em ressignificar a práxis, cotidianamente.

É nosso desejo que essa discussão alcance outros professores, leitores pesquisadores a experimentar atos de ler e escrever tomando por base os pressupostos de uma pedagogia dos multiletramentos, em prol de uma práxis que

considere os estudantes como protagonistas da cultura escrita, autores de palavras e de sua própria história no mundo.

Retomando a epígrafe deste texto, ousamos repetir que relacionamos texto, mundo e vida, à medida que, em busca de encontros com os sujeitos e seus saberes, deparamo-nos com nossas dúvidas, inquietações, imperfeições, não saberes que nos fizeram metamorfosear como pessoa, pesquisadora, professora. A pesquisa é assim, uma aventura pensada, que se faz no acontecimento e tem potência para transformar. Como diz a professora Obdália Ferraz: só faz sentido se o sujeito puder relacionar texto e mundo, tecendo e destecendo a vida no texto.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **Autores cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial**. São Carlos: UFSCAR, 2000.
- ALMEIDA, Pamela Moura da Rocha. **Gestão turística do Município de Cachoeira sob a ótica do turismo responsável**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas, Cruz das Almas, BA, 2017.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.
- ARAUJO, Jorge de S. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: UFBA, Ilhéus: UESC, 1999.
- ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Tradução de Rosângela B. de Camargo. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BARBOSA, A.; SANTOS, E.; RIBEIRO, M. Diário online no whatsapp: app-learning em contexto de pesquisa-formação na cibercultura. *In*: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro: Omode, 2018.
- BARBOSA, J. G.; RIBEIRO, M. R. F. Abordagem multirreferencial e formação autoral. **Revista Observatório**, v. 5, n. 1, p. 38-73, 14 jan. 2019.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary (2004). “La literacidad entendida como práctica social”. *In*: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M. e AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Peru, p. 109-139.
- BECHARA, J. J. B. **Design thinking: estruturantes teórico-metodológicos inspiradores da inovação escolar**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07052019-152652/en.php>. Acesso em: 04 de Janeiro de 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 12.244** de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROWN, Tim. **Design thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, p. 3-13, abr./jun. 1993.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DICKMANN, Ivo; PEREIRA, Jean Marcos. **Práxis e palavra**: diálogo entre Freire e Kosik. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020. edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2009.

FELDMANN, Marina Graziela. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI. (Org.) **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000; p. 223-243.

FREIRE, P. GADOTTI, M. GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Ed. 7. Tradução: Lourenço de Oliveira. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GIROUX, H. "Slacking off: Border youth and postmodern education". *In*: GIROUX, H. *et al.* (ed.). **Counternarratives**: cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces. New York: Routledge, 1996.

GLISSANT, Édouard; COSTA, K. P.; GROKE, H. Pela opacidade. **Revista Criação & Crítica**, 2008, v.1, p. 53-55. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/64102>. Acesso em: 10 fev. 2021.

IDEO. (2012). **Design Thinking for Educators Toolkit**. Retrieved from <http://designthinkingforeducators.com/>. Acessado em: 28 de janeiro de 2021.

IFLA - INTERNATIONAL FEDERATION LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares. Tradução de Neusa Dias de Macedo. IFLA, 2005.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. Trad. Suzana Alexadria. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

KALANTZIS M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**. 2006, v.8, p.409-424. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRIPPENDORFF, Klaus. On The essential contexts of artifacts or on the proposition that design is making sense (of things) **Design Issues**, v.5, n.2, p.9-39, 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1511512?seq=1>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan/fev/mar/abr. 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LIMA, Rita de Cassia Brêda Mascarenhas. **Bibliotecas escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MACEDO, R. S. **Pesquisa-formação, formação-pesquisa**: criação de saberes e heurística formacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MACEDO, R.S. **Compreender e mediar a formação**: o fundante da formação. Brasília: Líber Livro Editora, 2010

MACEDO, R.S. **Etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de saberes e afirmação. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, R.S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigou outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, R.S.; GUERRA, D.M.J. Reflexões sobre a exteriorização das experiências formativas via diários online em contextos multirreferenciais de pesquisa-formação. *In*: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. **Diário de pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omode, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial na Ciências Humanas e na Educação**. 1. ed. Salvador-BA: EDUFBA, 2000

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo, formação em ato?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. 1. ed. Ilhéus: EDITUS, 2011.

MACEDO, Roberto. Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MARTINELLI, Maria Lúcia. (Org.). **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999.

MARTINS, J. B. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 18, n. 3, p. 467-476, set./dez., 2014.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 85-94, 2004.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e Educação. *In*: BARBOSA, J.G. (coord). **Reflexões em Torno da Abordagem Multirreferencial**, p. 21-34. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significado. *In*: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

MINAYO, Maria Cecília. (Org.) **Pesquisa social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**. V. 12, n.1, p. 117- 128, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência e Educação**. v. 9. n. 2. p. 191-211, 2003.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. Brasília, DF: Briquet de Lemos livros, 2006.

MOREIRA, D. A. **Analfabetismo funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna**. Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 05 de fev. de 2021.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, D.F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, p. 274- 290, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. Antídotos contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. *In*.: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. Antídotos contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. *In*.: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31(Especial), p. 10-25, 2018.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

REIS, Daniela Santana. Professores de jovens com doenças falciformes: contornos, nuances e imagens de viagem. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual da Bahia. 2017.

RIBEIRO, M. SANTOS, E. Pesquisa-formação multireferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **Revista Educação pública**. Cuiabá-MT, v. 25, n. 59, p. 295-310, maio/ago. 2016.

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

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. As novas mídias e o ensino superior. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2013, edição especial, p. 29 – 33. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>. Acesso em: 30 de abril de 2022.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, v. 4, abr, p. 19-28, 2013. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/>

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena. SILVA, Marco. (Org.) **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro, 2012.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes. **Diário de pesquisa na cibercultura**: narrativas multirreferenciais com os cotidianos. Rio de Janeiro: Omode, 2018.

SANTOS, Oder José. **Fundamentos Sociológicos da Educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004.

SILVA, K.; LIMONTA, S. Formação de professores em uma perspectiva críticoemancipadora: a materialidade da utopia. *In*: SILVA, K.; LIMONTA, S. **Formação de professores em uma perspectiva crítica**: resistência e utopia. Brasília, DF: UNB, 2014.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Obdália. **Tessituras (hiper)textuais**: leitura e escrita nos cenários digitais. Quarteto Editora: Salvador, 2008.

SOARES, Francisco Sérgio Mota *et al.* **A Biblioteca Pública da Bahia**: dois séculos de história. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/mar/abr. n 25. 2004.

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

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. *In*: MARINHO, M. & CARVALHO, G. T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APENDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12, DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: Lucicleide Maria da Silva Liessi

Documento de Identidade nº:

Endereço: BR, 101, Km 197 – Cx 18

Bairro: Capoeiruçu

CEP: 44300-000.

Complemento: Vila dos professores, c. 11

Cidade: Cachoeira-BA

Telefone: (75) 99203-1004

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- 1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Letramentos do professor e as implicações na práxis pedagógica: pelos caminhos da pesquisa-formação
- 2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Lucicleide Maria da Silva Liessi

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Prezado(a) Senhor(a),

O (a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: “Letramentos do professor e as implicações na práxis pedagógica: pelos caminhos da pesquisa-formação”, que tem como temática o letramento do professor e sua práxis pedagógica. Tem como objeto de estudo as práticas cotidianas de letramentos dos professores e as implicações em sua práxis pedagógica.

A motivação para esta pesquisa parte do pressuposto de que a apropriação da tecnologia da escrita e a capacidade de reconhecimento e compreensão dos signos linguísticos ocorrem de maneira indissociável, no cotidiano das atividades escolares (reconhecendo que a escola é o ambiente formal para que tais habilidades sejam desenvolvidas), nessa fase em que se encontram os estudantes, os anos iniciais do ensino fundamental, é fundamental lançarmos um olhar investigativo sobre a práxis pedagógica responsável pela inserção desses sujeitos, no universo dos letramentos que se ampliam e se transformam no contexto da cibercultura. Logo, é relevante considerar os letramentos de seus professores, e, conseqüentemente, como se delinea a práxis pedagógica, no sentido de entender o quanto está se aproxima e/ou se distancia de um projeto de aprendizagem que abra caminhos para participação social, capaz de formar estudantes que sejam construtores de significados eficazes em seu contexto sociocultural e membros e participativos de uma comunidade.

Em termos metodológicos, é uma pesquisa-formação. A escolha pela pesquisa-formação se deve a dois pontos cruciais: primeiro, não pretendemos uma pesquisa sobre os professores, a fim de avaliar seus erros e acertos, mas uma pesquisa com o professor, com a real intenção de refletir com eles, sobre seu fazer pedagógico, numa perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e o próprio contexto do trabalho escolar; segundo, queremos construir com os professores um pensar e um fazer pedagógico que possa ser disseminado na comunidade escolar, e para isso, o *locus* não deve ser visto como um local de coleta de informações, mas de produção e partilha de conhecimentos, a fim de que novas formas de se pensar o fazer pedagógico na era da cultura digital possam emergir.

Os Sujeitos serão professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno matutino, na Escola Municipal João Gonçalves, localizada na Estrada de Capoeiruçu, SN, Cep. 44300-000, Cachoeira-BA. Foram escolhidos por entender que os professores que atuam nessa modalidade de ensino são constantemente desafiados a tornar seus estudantes leitores e escritores competentes, pois ler e escrever são práticas sociais básicas em todas

as sociedades letradas, pois o domínio proficiente dessas ações permite que os indivíduos enfrentem as demandas específicas de sua sociedade, fazendo-os interagir com os desafios do mundo letrado que convidam e convocam a se moverem criativamente, no âmbito do código da escrita e de outros códigos para além da palavra. Comumente, considera-se que o acesso a essas duas práticas sociais é responsabilidade da escola, pois é avaliada como agência formadora que, além de desenvolver as habilidades básicas de ler e escrever, tem a incumbência de construir conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente dessas mesmas práticas

As informações e observações que serão vivenciadas nas sessões reflexivas, assim como a interação entre os colaboradores durante o processo da pesquisa, serão gravadas, com a anuência dos participantes, para posterior análise das informações e fonte de pesquisa e pelo próprio grupo. Utilizaremos a análise textual discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016) como metodologia de análise dos dados.

Devido ao levantamento de informações, (a) o senhor(a) poderá vivenciar possíveis aborrecimentos, como: mudança em sua rotina, constrangimentos ao responder perguntas, desconforto ao se expressar, em público, timidez ao falar de questões relacionadas à própria prática docente em virtude da publicização dos resultados, mesmo mantendo-se a ética e o sigilo sobre seus nomes. É relevante salientar que, de acordo com as leis brasileiras o participante tem direito a indenização se for prejudicado pela pesquisa.

O processo de investigação será conduzido por Lucicleide Maria da Silva Liessi, para fins de elaboração de dissertação, enquanto mestrande do curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Obdália Santana Ferraz Silva. Reiteramos que durante a execução da pesquisa, caso sinta-se desconfortável, poderá recusar-se a participar e retirar-se da mesma sem dano algum. Manteremos a identidade dos participantes sob sigilo atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), e utilizaremos as informações disponibilizadas somente para fins acadêmicos. Sua participação será voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você, participante da pesquisa. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados por um período de 5 (cinco) anos, com o pesquisador responsável, e após esse tempo serão destruídos.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradeço sua colaboração e me comprometo com em disponibilizar os resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

Nome do Participante: Lucicleide Maria da Silva Liessi

Documento de Identidade nº:

Endereço: BR, 101, Km 197 – Cx 18
11

Complemento: Vila dos professores, casa

Bairro: Capoeiruçu

Cidade: Cachoeira-BA

CEP: 44300-000.

Telefone: (75) 99203-1004

E-mail: prof.lucicleide@gmail.com

ORIENTADORA: Prof. Dra. Obdália Santana Ferraz Silva.

Endereço: Rua da Primavera, 141

Bairro: Centro

CEP: 48700-000

Cidade: Serrinha-BA

E-mail: bedaferraz@hotmail.com

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UNEB:

Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes, s/n, antigo prédio da Petrobras, 2º andar, sala

23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250. e-mail: cepuneb@uneb.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP:

Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO, 700, 3º andar – Asa Norte, CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa Letramentos do professor e as implicações na práxis pedagógica: pelos caminhos da pesquisa-formação, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade. Como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Cachoeira - BA, ____ de _____ de ____.

Participante da pesquisa

Pesquisador discente

Pesquisadora Responsável

ANEXO 1 – Descrição das habilidades de cada nível

Nível	Descrição do nível – 5º ano do Ensino Fundamental
Nível 0 - Desempenho menor que 125	O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 5º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 - Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150	Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 - Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 3 - Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.
Nível 4 - Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.
Nível 5 - Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.
Nível 6 - Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.
Nível 7 - Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos.
Nível 8 - Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.
Nível 9 - Desempenho igual ou maior que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.