



LETRAMENTO E AUTORIA PROFISSIONAIS DOCENTES: a prática de uma professora do 3º ano do ensino fundamental e suas revelações

Missilene Silva Barreto¹

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues²

RESUMO

Este trabalho objetiva refletir sobre a constituição do letramento e da autoria docentes, a partir da mobilização do saber-fazer de uma professora do 3º ano do ensino fundamental. Para tanto, partiu-se da seguinte questão: *em que medida o letramento e a autoria profissionais docentes são constituídos em formação continuada e são mobilizados no contexto da sala de aula?* Para chegar às respostas, observou-se a professora, no período de setembro de 2020 a abril de 2022, em contexto de formação continuada específica sobre as práticas de linguagem (oralidade, leitura e escrita), ocorridas no bojo do Projeto de Pesquisa Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente (IEMCI/UFGA); e no período de fevereiro a março de 2022 em sua sala de aula. A abordagem dos Estudos de Letramento (Street, 2013; 2014; Kleiman, 2005; Freire, 2017; Nóvoa, 2009) e a perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]) compõem o arcabouço teórico-metodológico do estudo. Como critérios para a análise, balizamos os conceitos de letramento e de autoria a partir das categorias: responsabilidade ética (Bakhtin, 2011 [1979]) e concepções do saber (Tardif, 2014). Os resultados indicaram que o letramento e a autoria da docente são constituídos na formação continuada, repercutindo na sala de aula em: responsabilidade ética (Bakhtin, 2011 [1979]); consideração do outro-aluno (Bakhtin, 2011 [1979]); assunção da teoria e prática (Freire, 2017); consciência do inacabamento (Freire, 2017); atitude ativa participante; consciência do agir docente; refração da identidade cultural e da aula e intersecção de saberes – culturais e científicos.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos (PPGL/UFGA). Professora formadora no Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP/SEDUC/PA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização, Letramentos, Práticas e Linguagens Docentes na Amazônia (UFGA/CNPq) e do Projeto de Pesquisa Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autorias (IEMCI/UFGA). Belém, Pará, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-0107-9801>. E-mail: missilenebarreto@gmail.com

² Doutora em Educação (PPGED/UFGA). Estágio Pós-doutoral em Antropologia (PPGA/UFGA). Professora-Adjunto IV da UFGA (Belém). Docente do programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e do Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC). É líder do Grupo de estudo e pesquisa Alfabetização, letramentos e práticas docentes na Amazônia (UFGA/CNPq) e Coordenadora do Projeto de Pesquisa Práticas decoloniais na formação de professores: patrimônios, afetos, diálogos e autorias (IEMCI/UFGA). Belém, Pará, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-5750-5868>. E-mail: irodrigues@ufpa.br

Palavras-chave: Letramento Profissional Docente. Autoria Profissional Docente. Formação Continuada.

LITERACY AND PROFESSIONAL TEACHING: a practice of third year teacher and her revelations

ABSTRACT

This paper aims to reflect about the literacy constitution and teachers' authorship, from the mobilization of know-how of a teacher in a third year of elementary school. Therefore, this paper started with the following question: what extent literacy and teaching professional authorship are constituted in continued education and are mobilized in the context of classroom? To achieve the answers, it was observed that the teacher, in the period of September 2020 and April 2022, in the context of specific continued education about social practices (orality, reading and writing), which occurred at the Social Practices Research, Language and Learning-teaching on Teaching Education Project (IEMCI/UFPa); and in the period from February and March of 2022 in the classroom. The approach of Literacy Studies (Street, 2013; 2014; Kleiman, 2005; Freire, 2017; Nóvoa, 2009) and the dialogic perspective of language (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]) compose a theoretical-methodological framework of this study. As criteria to the analyses, it buoyed up the concepts of literacy and authorship from two categories: ethical responsibility (Bakhtin, 2011[1979]) and concepts of knowledge (Tardif, 2014). The results indicate that the literacy and teaching authorship are constituted in the continued education, reverberating in the classroom in ethical responsibility (Bakhtin, 2011 [1979]); consideration between other-student (Bakhtin, 2011 [1979]); assumption of theory and practice (Freire, 2017); conscience of unfinished (Freire, 2017); active participant attitude; conscience of teaching acting; cultural identity and class refraction and knowledge intersection – cultural and scientific.

Keywords: Professional teaching literacy; Professional teaching authorship; Continued education.

ALFABETIZACIÓN Y AUTORÍA DOCENTE PROFESIONAL: la práctica de una maestra de 3er grado de una escuela primaria y sus revelaciones

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre la constitución de la alfabetización y la autoría de los profesores, a partir de la movilización del saber hacer de una profesora de 3er grado de una escuela primaria. Para esto, partimos de la siguiente pregunta: ¿en qué medida la alfabetización y la autoría docente profesional se constituyen en la formación continua y se movilizan en el contexto de la clase? Para llegar a las respuestas, la docente fue observada, desde septiembre de 2020 hasta abril de 2022, en el contexto de formación continua específica sobre prácticas lingüísticas (oralidad, lectura y escritura), que se desarrolló en el Proyecto de Investigación Prácticas Socioculturales, lenguas y procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente (IEMCI/UFPa); también, de febrero a marzo de 2022 en su clase. El enfoque de los Estudios de Alfabetización (Street, 2013; 2014; Kleiman, 2005; Freire, 2017; Nóvoa, 2009) y la perspectiva dialógica del lenguaje

(Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]) constituyen el marco teórico - metodología del estudio. Como criterio para el análisis, los conceptos de alfabetización y autoría se basaron en las categorías: responsabilidad ética (Bakhtin, 2011[1979]) y concepciones de conocimiento (Tardif, 2014). Los resultados indicaron que la alfabetización y la autoría del docente están formados de la formación permanente, con repercusiones en la clase: responsabilidad ética (Bakhtin, 2011 [1979]); consideración del otro-alumno (Bakhtin, 2011 [1979]); asunción de teoría y práctica (Freire, 2017); conciencia de los asuntos pendientes (Freire, 2017); actitud activa del participante; conciencia de la acción docente; refracción de la identidad cultural y de clase e intersección de saberes – culturales y científicos.

Palabras clave: Alfabetización Profesional Docente. Autoría Profesional Docente. Formación Continua.

INTRODUÇÃO

Entendemos que as ações de linguagem oralidade, leitura e escrita são práticas de caráter sócio-interativas e o professor, sujeito que faz uso dessas práticas dentro e fora da escola, precisa ocupar uma ativa posição responsiva sobre isso, seja em seus atos pessoais, seja em seus atos no contexto de ensino e aprendizagem no qual atua profissionalmente. No entanto, é preciso que essa responsividade docente seja estimulada ao desenvolvimento cada vez mais pleno a partir do processo de letramento profissional docente, resultando conseqüentemente no movimento de autoria. Isso é viável, defendemos, por meio de formação profissional específica, especialmente a de natureza continuada, que potencialize os saberes docentes de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que diz respeito a essas práticas de linguagem.

É nessa lógica que trazemos à lume o tema deste trabalho³, qual seja: *A constituição do letramento e da autoria profissionais docentes, de professoras dos Anos Iniciais, em contexto de formação continuada*. A partir desse tema, apresentamos como problema de pesquisa o seguinte: “*em que medida o letramento e a autoria profissionais docentes são constituídos em formação continuada e são mobilizados no contexto da sala de aula?*”

³ Este trabalho é um recorte da Tese de doutorado de Missilene Silva Barreto, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Pará (UFPA).

De modo geral, nos propusemos a *refletir sobre a constituição do letramento e da autoria profissional docentes, a partir da mobilização de saberes e fazeres* de uma professora do 3º ano do ensino fundamental, em contexto de formação continuada específica sobre as práticas de linguagem – oralidade, leitura e escrita – ocorridas no bojo do Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPA)⁴ e no seu próprio contexto de atuação. O delineamento do objetivo se deu em função da constatação (em contexto profissional e acadêmico) de que, muitas vezes, o ensino-aprendizagem da tríade oralidade, leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda é um impasse na escola que, de certo modo, ocasiona uma série de desafios para professores e alunos.

Não raro, recebemos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio com as habilidades básicas de leitura e/ou escrita ainda não desenvolvidas de forma satisfatória. Num trabalho recente, intitulado *Dificuldades de Aprendizagem em Leitura no Ensino Fundamental* (Ohuschi; Barreto, 2020) deparamo-nos com alunos no 9º ano não alfabetizados/letrados em sua plenitude. Esses resultados demonstram, de certa maneira, as fragilidades do ensino e da aprendizagem das práticas leitoras/produtoras de texto que, por sua vez, apontam direta ou indiretamente para a formação e/ou atuação docente.

Nesse sentido, trataremos, neste artigo, sobre a constituição do letramento profissional docente, bem como da autoria profissional docente. Por ser um recorte de uma pesquisa mais ampla, a análise e discussão dos dados apresentados é resultado da observação participante ocorrida no primeiro trimestre letivo do ano de 2022, em contexto de atuação profissional, de uma professora participante colaboradora⁵, após efetiva participação em formação continuada, realizada no bojo do Projeto de Pesquisa *Práticas*

⁴ O Projeto de Pesquisa *Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente* (IEMCI/UFPA) é coordenado pela professora doutora Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.

⁵ Em nossa pesquisa doutoral, contamos com a participação de três professoras participantes colaboradoras.

socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente (IEMCI/UFPa). Cabe salientar que nossa colaboradora, identificada como Lavínia⁶, é professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal em Ananindeua/PA, atuando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nossa abordagem teórico-metodológica respalda-se no arcabouço sociocultural e etnográfico dos Estudos de Letramento (Street, 2013; 2014; Kleiman, 2005; Freire, 2017), bem como na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2018 [1929]). Como critérios para a análise, balizamos os conceitos de letramento profissional docente e de autoria profissional docente a partir das categorias: responsabilidade ética (Bakhtin, 2011 [1979]) e concepções do saber (Tardif, 2014).

Este artigo encontra-se estruturado em cinco tópicos, a começar por esta introdução; em seguida, discorremos acerca da constituição do letramento e da autoria profissionais docente; após, explicamos brevemente como se deu o percurso metodológico; a análise e discussão dos dados vêm na sequência, seguida de alguns pontos conclusivos.

5

A CONSTITUIÇÃO DO LETRAMENTO E DA AUTORIA PROFISSIONAIS DOCENTES

De modo geral, compreendemos o letramento profissional docente como um conjunto de fatores que envolve habilidades e competências relacionadas às práticas pedagógicas próprias da profissão, nas suas diversas dimensões (teórica, metodológica, prática, social, histórica, política, cultural etc.), decorrente dos saberes e dos fazeres solidificados a partir da trajetória acadêmico-profissional. O letramento profissional docente ultrapassa as práticas de leitura e escrita vivenciadas pelo sujeito professor na esfera pessoal de sua vida. Ele reúne saberes, de natureza diversa, adquiridos na formação inicial e continuada, a partir dos quais vão sendo construídas uma cultura e uma identidade profissional (Kleiman, 2005, Tardif, 2014).

⁶ Nome fictício.

Já o conceito de autoria é tomado neste trabalho a partir dos pressupostos de Bakhtin (2011[1979]) no sentido de autor-criador como sendo aquele que “dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...], mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os [...]” (Faraco, 2017, p. 39). Desse modo, compreendemos o professor-autor como sujeito ativo, responsável, responsivo e criativo, portanto, capaz de “criar” suas próprias aulas a partir do seu saber constituído academicamente e a partir dos saberes e fazeres firmados profissionalmente no seu campo de atuação, ou seja, por meio do processo do seu letramento profissional.

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

Nesse sentido, o letramento e a autoria profissionais docentes não se constituem no vazio ou de modo estanque, mas a partir de um movimento coletivo e colaborativo intenso de vivências, de trocas, de estranhamentos, de refutações, de reflexões, de reformulações, de avaliações. O processo é contínuo, inconcluso, o que demanda um constante agir de estudo e pesquisa. Por essa razão, entendemos que não existe o letramento profissional do professor que não se faça de modo imbricado com ações de formação permanente e de natureza continuada, haja vista que é um processo inconcluso, que não se esgota na formação inicial.

Para a constituição do letramento profissional e, conseqüente, movimento docente autoral, o teórico António Nóvoa (2009) nos sugere que é preciso haver uma formação direcionada aos professores que se faça dentro da profissão, partindo do próprio contexto de atuação e levando em consideração as ocorrências reais de uma sala de aula. Isso é plausível porque

uma formação desconectada do contexto profissional pode não ser tão efetiva em seus resultados, uma vez que pode não ir totalmente ao encontro das realidades docentes e discentes.

Para ilustrarmos essa questão, pensemos nas formações que chegamos prontas para nós. Muitas vezes, enquanto professora da educação básica, fomos convidadas pela direção ou pela coordenação da escola na qual atuamos de 2009 a 2015, a participar de eventos formativos. Nessas ocasiões, percebíamos que as propostas de formação eram elaboradas e executadas por especialistas e/ou técnicos em educação da Secretaria de Educação (SEDUC/PA) que não atuavam em sala de aula, isto é, não conheciam verdadeiramente a realidade pedagógica desse contexto. Assim sendo, percebíamos que a formação implementada trazia em seu bojo, geralmente, uma pseudorealidade. Isso ocorria porque não havia uma sondagem prévia daquele contexto educacional, não havia uma escuta ativa dos personagens reais (professores e alunos daquela escola) para que a formação pudesse ir de fato ao encontro das nossas verdadeiras necessidades formativas.

Por essa ótica, de acordo com Magalhães e Azevedo (2015), a formação continuada tem ocorrido sob um ponto de vista mercadológico que enaltece modelos ou fórmulas prontas, inflexíveis, pressupondo um professor vazio, passivo, somente reprodutor daquilo que lhe é apresentado como proposta pedagógica dentro das formações. Nessa lógica, os docentes têm sofrido uma destituição da autonomia, sendo muito prejudicial à sua atuação, uma vez que lhes impede a voz, a reflexão, a criação, a inovação dentro dos seus contextos educativos próprios de ensino-aprendizagem, o que desfavorece a constituição do letramento profissional do professor e neutraliza a autoria.

Sobre isso, Nóvoa (2009), ao partir do questionamento *o que é ser um bom professor?*, aponta-nos cinco disposições, as quais podem ser muito favoráveis para a nossa compreensão acerca da definição de professor, ou melhor, daquilo que compete a esse profissional. Tais disposições podem servir como aporte basilar para a elaboração de propostas formativas para o campo docente. Trata-se de propostas genéricas, mas que, “devidamente

contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação” (Nóvoa, 2009, p. 207).

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

O *conhecimento* está relacionado ao papel do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem, precisando para isso, além de conhecer bem seus alunos, ter domínio daquilo que se ensina. Nesse sentido, ao nosso ver, um constante movimento de estudo, de pesquisa, de reflexão individual e entre os pares sobre a prática precisa tornar-se um ato concreto, fazendo parte do cotidiano profissional docente de forma consciente, isto é, de forma que parta da compreensão do sujeito-professor de que tal postura é essencial e ética à sua atuação, é parte indissociável da sua profissão.

Já a *cultura profissional* está relacionada à compreensão dos sentidos da instituição escolar, o que significa dizer que, enquanto professores, precisamos nos envolver com o todo escolar; isso não significa que devemos realizar tarefas administrativas ou de responsabilidade da gestão escolar, mas que busquemos conhecer para então compreender melhor o mover-se de cada subdivisão dentro da escola. É importante conhecermos, por exemplo, a dinâmica da secretaria escolar, para entendermos a lógica do processo de enturmação dos alunos, os critérios adotados para esse processo etc. e quais implicações tais ações podem ocasionar no próprio movimento educativo da turma de estudantes.

Além disso, a *cultura profissional* prevê a constituição da profissão por meio de uma aprendizagem coletiva, colaborativa, em que um aprende com o outro, os professores menos experientes aprendem com os mais experientes e vice-versa, porque “É na escola e no diálogo com os outros professores que

se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão” (Nóvoa, 2009, p. 207).

O *tato pedagógico* é a disposição que se encontra essencialmente interligada às dimensões pessoais e emocionais do sujeito-professor. Ela demanda a capacidade do relacionamento interpessoal e o tato da comunicação não violenta, mas respeitosa, empática e resiliente. Sem tais condições, o ato de educar não se cumpre, pois, no processo educativo, é necessário haver também um movimento de “conquista” e de confiança para as tarefas escolares. Assim, o estudante precisa confiar no professor, ver nele uma âncora para a sua aprendizagem; essa relação de respeito e de confiança é construída no decorrer da vida escolar e é de grande relevância para a atuação docente, pois conduzir um processo no qual os sujeitos-aprendentes estão motivados e dispostos pode tornar o fazer docente menos árduo, uma vez que as responsabilidades inerentes ao processo ensino-aprendizagem serão compartilhadas entre os atores principais: aluno e professor.

A quarta disposição relativa à formação do sujeito-professor diz respeito ao *trabalho em equipe*. As novas demandas do campo profissional docente requerem um “reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola” (Nóvoa, 2009, p. 208). Nesse sentido, o trabalho coletivo, não apenas entre os pares de áreas afins, mas entre os de áreas distintas, viabilizando a trans e/ou a multidisciplinariedade, também precisa ocorrer com mais força dentro das escolas a partir de um movimento de colaboração, complementação, via o *tato pedagógico* na relação docente-docente.

Aliás, tomamos a liberdade de acrescer ao *tato pedagógico*, a ética, a lealdade, a cumplicidade, a admiração e a humildade, levando em consideração o nosso próprio trabalho como docente e, principalmente, o trabalho do outro. É Preciso enxergar no outro um “parceiro”, o qual carrega consigo uma valiosa bagagem intelectual (pessoal, acadêmica e profissional)

que muito tem a somar com a nossa bagagem, compreendendo que juntos podemos atuar mais fortemente e positivamente no campo educacional como um todo.

A quinta e última disposição mencionada é o *compromisso social*, esse intrinsecamente relacionado a princípios, a valores, à inclusão social e à diversidade cultural. Nessa lógica, o agir docente precisa contribuir também para uma formação discente que possibilite ultrapassar as fronteiras que muitas vezes são impostas por fatores sociais, econômicos, políticos, histórico-culturais etc.

O papel da escola como instituição reconhecida socialmente, promotora de educação humana, vai além da transposição de conhecimentos conteudistas. Isso revela a grande responsabilidade que recai sobre nós, professores e professoras, requerendo cada vez mais uma postura ativa, responsável, responsiva, ética e comprometida. Isso, no entanto, não desresponsabiliza as instituições e autoridades sociopolíticas competentes de oferecer melhores condições, por meio de ações políticas educacionais mais contundentes, que viabilize formação profissional de maior qualidade, reconhecimento e valorização profissionais.

A seguir, dialogamos sobre o percurso metodológico da pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta Pesquisa caracterizou-se como qualitativa-interpretativa, colaborativa e de traços etnográficos. Para sua efetivação, uma das fases metodológicas foi a observação participante no contexto de atuação profissional da professora colaboradora Lavínia, graduada em Letras – Língua Portuguesa –, atuante no 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal localizada em Ananindeua/PA. Reiteramos que a observação em contexto de atuação se deu após efetiva participação da professora em eventos formativos realizados no Projeto de Pesquisa Práticas socioculturais, linguagens e processos de ensino e aprendizagem na formação docente (IEMCI/UFPa). A constituição do corpus deste trabalho,

portanto, deu-se a partir dos dados coletados por meio da observação realizada.

Desse modo, lançamo-nos a refletir sobre os movimentos docentes (saberes e fazeres) de modo a compreender o processo de letramento profissional e de constituição/ampliação de autoria profissional da professora colaboradora. Para tanto, balizamos os conceitos de letramento profissional docente e de autoria profissional docente a partir das categorias: responsabilidade ética (Bakhtin, 2011[1979]) e concepções do saber (Tardif, 2014). Para a primeira categoria, articulamos noções como *consideração do outro* (aluno e sociedade) (Bakhtin, 2011[1979]); *consciência do inacabamento* (Freire, 2017); *assunção da relação teoria e prática* (Freire, 2017); *aula como ato político responsável* (Geraldi, 2015), e, para a segunda, levamos em consideração a *subjetividade*, o *juízo de valor* e a *argumentação* (Tardif, 2014).

Para efeito da análise e discussão, relatamos como se deu o evento-aula, seguido de excertos de plano de aula ou da própria voz da professora ecoada em situações de diálogos denominadas por nós de “conversas de bastidores da aula”⁷, anotados em Diário de Campo (Barreto, 2022). Abaixo de cada descrição ou registro, realizamos a discussão de forma interpretativa-qualitativa, apontando para os resultados constatados acerca dos elementos percebidos no saber-fazer docente, constitutivos do processo de letramento profissional e de autoria profissional da professora Lavínia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: O SABER-FAZER NA PRÁTICA DA PROFESSORA LAVÍNIA

A aula aqui analisada como mostra representativa deste trabalho, efetuou-se no dia 9 de fevereiro de 2022, no turno da tarde, no horário das

⁷ “A conversa de bastidores” configura-se no diálogo constante ocorrido entre nós, pesquisadora e as professoras, geralmente, depois do encerramento das aulas, ou na própria sala de aula, entre uma ação pedagógica e outra. O diálogo era espontâneo e não se tratava de entrevista oral. Sempre fazíamos isso no decorrer de todas as aulas observadas, visto que a natureza do trabalho foi participante, e por isso, mantínhamos uma relação de colaboração mútua. Nessas ocasiões, quando as professoras relatavam ou revelavam algo importante para a pesquisa, solicitávamos permissão para o devido registro em Diário de Campo.

13h30 às 17h30. A escola, na qual a docente atua profissionalmente, é pública municipal e fica localizada em bairro central no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém/PA; funciona em dois turnos (matutino e vespertino) e atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais. A turma era de 3º ano, composta por 22 alunos.

A prática de linguagem trabalhada na aula, ocorrida no dia 9 de fevereiro de 2022, foi a leitura. Para isso, a docente utilizou o texto *O açaí e o buruti*, fábula escrita por Adriana Barbosa Silva (2021). A professora Lavínia explicou que a seleção desse texto ocorreu devido à importância de promover aos alunos uma leitura que tratasse de aspectos mais regionais, de abordagem cultural mais local, mais próxima da realidade deles. Essa postura docente nos revelou um agir que se aproxima da ideia de *assunção de nós mesmos* defendida por Freire (2017). O ato de assumir-se, segundo o autor, somente se realiza quando os sujeitos são possibilitados a vivências e experiências que lhes favoreçam o conhecimento e o reconhecimento de suas próprias histórias, de suas próprias culturas. É preciso haver direcionamentos nas práticas educativas de modo a possibilitar a aprendizagem da *assunção do nós*, porque isso favorece positivamente a construção e a consolidação da identidade cultural dos estudantes.

Ao manifestar tal gesto, professora Lavínia demonstrou traços de **responsabilidade ética** (Bakhtin, 2011 [1979]), porque considerou, ao criar a aula, o contexto sociocultural do seu alunado, não se prendendo unicamente ao ensino de conteúdos coadunado à transferência e/ou reprodução do saber (Freire, 2017; Geraldi, 2015). Vale destacar que esse movimento da docente é oriundo das ações formativas ocorridas no bojo do Projeto Práticas Socioculturais onde fortemente foram tratadas as práticas socioculturais em convergência com as práticas educativas. No Projeto, é defendida a perspectiva de se trabalhar pedagogicamente a partir de aspectos também da cultura local, em busca de favorecer o (re)conhecimento e a valorização das culturas e das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A aula foi iniciada, então, com as boas-vindas à turma; de forma afetiva e atenciosa, professora Lavínia conduziu um breve diálogo de apresentação

peçoal dos alunos, bem como de suas perspectivas de aprendizagem na retomada das aulas presenciais. Os alunos ainda tímidos, falaram pouco e em tom baixo, mas expressaram, sobretudo, o sentimento de saudade que estavam sentindo de “estudar na escola” como eles próprios comunicaram.

Professora Lavínia nos explicou que esse momento ganhou espaço em seu planejamento por ter ela refletido sobre o longo período em que as crianças passaram distantes das atividades educativas presenciais, dado o contexto da pandemia do COVID-19. A professora se mostrou preocupada com as possíveis lacunas na aprendizagem de seus alunos devido à complexidade do processo de alfabetização.

Excerto 1

Este ano vou ter muito trabalho porque as crianças que deveriam estar em nível avançado de alfabetização para o 3º ano, não estão. Vou ter que identificar o nível de alfabetização de cada aluno e depois traçar um plano de trabalho que atenda a todos. Isso vai ser difícil (professora Lavínia).

Diário de Campo (Barreto, 2022).

Observamos no Excerto 1 características de uma **responsabilidade ética** (Bakhtin, 2011 [1979]) à medida em que ocorre a percepção do quadro contextual da aprendizagem pela professora. Somente a partir dessa percepção ativa é que esse quadro ganha relevância no contexto de ensino-aprendizagem de forma a implicar no fazer docente. Trata-se, ao nosso entendimento, de um movimento o qual denominamos de **atitude ativa participante** da docente no dado contexto histórico pós pandemia. Bakhtin (2020 [1920-1924]) explica que a existência da atividade estética é de fato relevante mediante à integração do produto estético a partir de uma percepção ativa de um eu que age. Nesse contexto, Sobral (2017) esclarece que o ato ético bakhtiniano é compreendido como uma ação material com intencionalidade, efetuado por um sujeito circunstanciado, de modo que lhe ativa a sua responsividade e responsabilidade, porque é atuante.

Assim, a professora demonstrou com esse ato que considera o aluno – “crianças que deveriam estar em nível avançado de alfabetização para o 3º ano, não estão” – e o próprio contexto social como determinantes de sua ação. Ao fazer isso, a professora evidenciou nos trechos “vou ter muito

trabalho”, “Vou ter que identificar o nível de alfabetização”, “traçar um plano de trabalho”, um **ato consciente** sobre o seu fazer, porque considerou o outro-aluno (Bakhtin, 2011 [1979]) ao responder a ele. A esse movimento, denominamos de **consciência do agir docente**. Notamos, portanto, que a necessidade de buscar, de planejar a aula, ao considerar essa dificuldade do aluno, são tomadas pela docente como ato inerente a dar aula, como algo que compõe o seu letramento profissional. Ela não vê isso como uma obrigação institucional; ela não toma o ato de planejamento como uma imposição, mas como algo inerente a sua própria constituição como professora, de forma a incluir tanto o aluno com defasagem quanto o aluno que já tem uma aprendizagem em desenvolvimento.

Após as boas-vindas, a docente lançou as seguintes indagações acerca da prática de leitura dos estudantes.

Excerto 2

Vocês gostam de ler ou ouvir histórias?
Que tipo de histórias vocês mais gostam de ler ou ouvir?
E fábulas, vocês gostam de ler ou ouvir?
Vocês sabem o que é fábula?

Diário de Campo (Barreto, 2022).

Essa estratégia pedagógica utilizada pela professora estava condizente com as estratégias de leitura fortemente estudadas nos eventos de formação do Projeto Práticas Socioculturais, dos quais participou efetivamente. Com isso, notamos uma certa preocupação em fazer uma relação entre a teoria e o seu fazer profissional. Seu movimento foi em duas direções opostas, buscando relação ao domínio do conhecimento cultural (campos teóricos) quanto à irrepetibilidade da vida, concretizada no ato de dar aula (Bakhtin, 2020 [1920-1924]). Esse gesto não está arraigado apenas a um movimento estanque, mas reflete direcionamentos diferentes no seu sentido e na sua existência, de forma a contemplar a responsabilidade bidirecional em relação ao conteúdo e ao existir (Bakhtin, 2020 [1920-1924]), logo, identificamos movimentos de **assunção da teoria e prática** (Freire, 2017). A professora assumiu, assim, uma atitude responsiva ativa, ao agregar ao seu fazer docente saberes advindos, também, da teoria estudada. Isso porque a sua forma de

agir perante a implementação de sua aula revelou em certa medida atos de pesquisa, de estudo, de reflexão, de avaliação, o que fortemente denota, ao nosso ver, indícios de **responsabilidade ética** (Bakhtin, 2011[1979]) e **consciência do inacabamento** (Freire, 2017).

Após esse momento, professora Lavínia anunciou para a turma a leitura de uma fábula. A ação foi iniciada pela apresentação do livro e de seus autores. Depois, mostrando a capa do livro para os alunos, a docente pediu para que eles descrevessem seus elementos explícitos. Os alunos interagiram, conversaram sobre suas ideias, impressões e levantaram hipóteses sobre o assunto tratado no livro. As atitudes tomadas pela docente ao conduzir a aprendizagem dessa maneira, revelam novamente uma atitude responsiva aos preceitos teóricos estudados nos eventos de formação. A forma como a professora medeia a aprendizagem reflete a responsabilidade do ato – mediação leitora - no qual ela está envolvida. É possível perceber com isso, a validade teórica, a factualidade histórica e a figuração do tom emotivo-volitivo (Bakhtin, 2020 [1920-1924]) apontados para a decisão consciente de ensinar dessa forma; assim sendo, fica evidente a **assunção da relação teoria e prática** (Freire, 2017) e, de certa maneira, a **consciência do inacabamento** (Freire, 2017) em seu agir, já que sem esse manifesto não tomaria a decisão por uma prática balizada pela pesquisa.

A leitura então foi iniciada; metodologicamente, a professora optou pela leitura mediada (Soares, 2020), a qual prevê a condução do ato de ler pela própria docente, sem, contudo, deixar de haver a interação e o envolvimento dos alunos no processo. Entendemos que essa escolha foi realizada de modo consciente e levando em consideração que nem todos os alunos se encontravam em nível alfabético. Tal agir docente, demonstrou total cuidado com o público discente. Foi perceptível o alinhamento de seu planejamento pedagógico com o perfil alfabético da sua turma, atitude essa que aponta para **responsabilidade ética** (Bakhtin, 2011[1979]), desvelada na **consideração do outro** (Bakhtin, 2011[1979]) – os seus alunos.

Na leitura mediada pela professora, foi possível perceber o uso das estratégias de leitura – antes, durante, depois – (Solé, 1998), o que de fato

corroborou, ao nosso ver, para que a aula ocorresse mais dinâmica e interativa, favorecendo a atitude responsiva ativa manifestada pela classe. Com pausas realizadas em todo percurso da leitura, a professora indagava e explicava o significado de algumas palavras a fim de facilitar a compreensão discente. A interação discursiva promovida no ínterim da mediação potencializou, em nossa visão, a aquisição de conhecimentos porque na ocasião houve fortemente um entrelaçamento de vozes e de saberes tanto dos alunos como da professora. Com isso, foi possível a ampliação do repertório de conhecimentos linguísticos e, também culturais, dadas as informações referentes ao açaí e ao buriti, frutos típicos da região amazônica, o que denotou o que denominamos de **intersecção de saberes culturais e científicos** no agir docente da professora.

De forma consciente, a professora Lavínia conduziu o processo, favorecendo a escuta e garantindo o direito à voz discente, considerando-os na construção dos sentidos da leitura. Dessa maneira, ela permitiu aos alunos uma (co)responsabilidade na construção dos sentidos na leitura realizada. Esse gesto docente caracterizou uma postura de **responsabilidade ética** (Bakhtin, 2011 [1979]), ao passo que **considerou o outro** como copartícipe da ação. De acordo com Freire (2017, p. 42), faz parte da prática crítica e reflexiva do professor, propiciar aos discentes, condições para que relações mútuas – aluno/aluno, aluno/professor, professor/aluno – sejam concretizadas no contexto da sala de aula. Conforme o autor, são nessas condições de trocas que os sujeitos envolvidos no processo “ensaíam a experiência profunda de assumir-se”.

Foi possível perceber também, a leitura em uma perspectiva interdisciplinar, já que a professora utilizou recursos possíveis de explorá-la em campos do saber específicos de geografia e de ciências, ao abordar a localização da Região Amazônica – na qual se passa os fatos relatados na fábula, assim como tratar dos aspectos botânicos do açaí e do buruti. Com isso, os alunos puderam localizar no mapa do Brasil fixado no quadro magnético da sala de aula, a região amazônica, da qual a professora

explicou as características e a importância da Floresta Amazônica para o meio ambiente brasileiro.

Além disso, a professora Lavínia dispôs sobre a mesa da sala de aula duas peneiras contendo em cada uma, os frutos açaí e buruti. Os alunos, então, puderam tocá-los, sentir a textura; esse foi um momento muito interativo e, acreditamos, significativo para os alunos, pois de fato eles tiveram ao alcance os dois frutos de que tratava a fábula. Tal abordagem certamente, contribuiu para a consolidação ainda mais forte da compreensão leitora dos alunos, porque o assunto tratado no texto não ficou apenas no campo da abstração, mas veio à tona para a realidade discente.

A professora explicou sobre a importância dos frutos para a economia do estado do Pará e do próprio município de Ananindeua. Nesse momento, um dos alunos se manifestou informando que sua família trabalha com a venda do produto. O diálogo ocorreu assim:

Excerto 3

Aluno: Professora, meu pai bate açaí para vender.

Professora: Que legal! Então você toma açaí todos os dias?

Aluno: não tomo todo dia, porque a venda é boa, então não é todo dia que sobra pra gente tomar.

Fonte: Diário de Campo (Barreto, 2022).

O diálogo sobre o açaí foi intenso, pois é algo que de fato faz parte da realidade alimentícia-cultural dos alunos; por isso, muitos puderam e quiseram falar sobre suas preferências de consumo do fruto (com açúcar, sem açúcar, com farinha d'água, com farinha de tapioca etc.). Após esse momento, a aula foi finalizada, com a explicação de que na aula seguinte a turma aprenderia muito mais sobre os frutos.

Para Bakhtin (Bakhtin, 2020 [1920-1924]), cada valor que é generalizado só é válido em um contexto singular. Considerando isso, pudemos compreender que a aula implementada pela professora foi singular, à medida em que incorporou na sua vivência elementos culturais que propiciaram a interrupção da passividade discente e a supremacia do conteúdo da aula e favoreceu a relação de cada pensamento único do

aluno como ato vivo de vivenciar a cultura por outros ângulos. Esse movimento docente motivou um engajamento emocional, expressões próprias dos alunos de forma a favorecer significados únicos e singulares para eles, visto que puderam se enxergar no conteúdo em correlação consigo mesmos. A resposta do aluno ante a esse fazer docente é um reflexo emotivo-volitivo que refrata positivamente a responsividade e a responsabilidade ética da professora.

Houve uma alimentação valorativa positiva da mediação docente e isso contribuiu para a sua singularidade e para sua autoria profissional docente; desse modo, constatamos que o letramento profissional docente bem como a autoria perpassam também pela resposta emocional e expressiva do aluno ante o fazer docente. O ato da professora não é mecânico, não é estanque, mas responde ativamente e responsavelmente à resposta do outro, o aluno.

Neste evento-aula, implementado pela professora Lavínia com sua classe de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, constatamos diversos movimentos que de certo modo caracterizam o saber-fazer da docente, apontando para o processo de constituição de seu letramento profissional, bem como de sua autoria. No que concerne à categorização de análise aqui delineada, a professora revelou: **responsabilidade ética** (Bakhtin, 2011 [1979]); **consideração do outro-aluno** (Bakhtin, 2011 [1979]; **assunção da teoria e prática** (Freire, 2017); **consciência do inacabamento** (Freire, 2017). Para além destes, notamos ainda outros movimentos, os quais assumimos a responsabilidade de denominá-los de: **atitude ativa participante; consciência do agir docente; intersecção de saberes** – culturais e científicos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

De modo geral, constatamos que o letramento profissional docente é algo que se desenvolve também dentro da própria profissão, quando em contato com as ações próprias do saber-fazer docente, o professor se depara com situações que lhes favoreça agir como sujeito ativo, responsável e responsivo

frente às demandas que a profissão impõe. É preciso enxergar o sujeito professor em sua essência profissional, mas também humana, com bagagem intelectual, experiencial e sociocultural. Levar em conta o arcabouço de conhecimento e experiência do professor sem anulamentos e/ou silenciamentos é fundamental para uma postura mais ativa, segura e, conseqüentemente, mais autoral diante do seu fazer pedagógico.

O próprio professor precisa se enxergar como sujeito inconcluso e assumir a condição de eterno aprendiz. Para tanto, é necessário haver cada vez mais espaços de formação permanente e de natureza continuada que contribuam para a potencialização do letramento profissional docente. Entendemos que os movimentos docentes não são estanques nem iguais, por isso não podem ser considerados para efeito da promoção de formação continuada como modelo pronto, acabado, inflexível; mas, para fins de nos levar a refletir e compreender cada vez mais que os sujeitos envolvidos no processo – professores, alunos – são sujeitos únicos, atravessados por suas experiências, vivências, formações, práticas socioculturais, o que não podem mais ser desconsiderados nos contextos de formação profissional docente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro&João Editores, 2020 [1920-1924].

FARACO, C. A. Autor e autoria. In.: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 37-60.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção Editorial, 2005.

MAGALHÃES, K. C. de; AZEVEDO, C. S. S. *Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente*. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622015000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: setembro de 2021.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre/2009. (p. 203-218).

OHUSCHI, M. C. G.; BARRETO, M. S. Dificuldades de aprendizagem em atividades de leitura no ensino fundamental *In: Língua, literatura e ensino*. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, v.1, p. 121-150.

SILVA, A. B. O açaí e o Buriti. *In.: BARBOSA, C.; SILVA, A. B. Fábulas e Apólogos da Amazônia*. 3 ed. Manaus: Editora Valter, 2021.

SOARES, M. *Alfabetar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, A. U. Ato/atividade e evento. *In.: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 37-60.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STREET, B. V. *Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil*. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho de 2022.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

Recebido em: 02 de junho de 2023.

Aprovado em: 28 de setembro de 2023.

Publicado em: 12 de outubro de 2023.

