



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CLÁUDIA PERES BARBOSA JORGE

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE:
SABERES DO PROFESSOR COMPARTILHADOS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Londrina
2019

CLÁUDIA PERES BARBOSA JORGE

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE:
SABERES DO PROFESSOR COMPARTILHADOS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Campos Almeida

Coorientadora: Prof. Dr. Paula Baracat de Grande

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

J82p JORGE, CLÁUDIA .
Práticas de letramento docente : saberes do professor compartilhados na formação continuada / CLÁUDIA JORGE. - Londrina, 2019.
88 f.

Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida.
Coorientador: Paula Baracat de Grande.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. Evento de letramento. Saber docente. Palavras Andantes - Tese. I. de Campos Almeida, Ana Lúcia . II. Baracat de Grande, Paula . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 8

CLÁUDIA PERES BARBOSA JORGE

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE:
SABERES DO PROFESSOR COMPARTILHADOS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr. Ana Lúcia de Campos
Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 13 de dezembro de 2019.

Dedico essa dissertação a todas as mulheres.

Em especial, a três mulheres guerreiras que me ensinam todos os dias que a vida vale a pena. Minha mãe, pela coragem de quebrar todos os “estímulos” por “simplesmente” ser mulher e seguir em frente com seus desejos e sonhos, por estar ao meu lado nos momentos importantes da minha vida, seja eles em minhas realizações ou obstáculos. Sem “seus braços” minha caminhada seria menos leve.

À minha avó Nair, por todos os ensinamentos.

À Minha “Unika”, minha irmã caçula Renata que cuida tanto de mim, a pessoa mais humana que conheço, sempre que me sinto insegura, está ela pronta para me levantar, amo muito você.

Com muito amor e gratidão....

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos:

A minha estimada orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Campos Almeida pelo voto de confiança, pela orientação, pela amizade e por ter compartilhado comigo seus conhecimentos. Foi um prazer ter você como orientadora, que com muito respeito e cuidado compreendeu o meu tempo no processo de formação e amadurecimento intelectual. Obrigada por ter acreditado no meu trabalho.

Agradeço a Prof.^a Dr.^a Paula Baracat De Grande, pelos momentos de orientação, compartilhamento, acolhimento, paciência e delicadeza. Sempre pronta para me ajudar!

À Prof.^a Dr.^a Sheila Oliveira Lima, que desde a minha graduação me inspira pelo seu comprometimento pela Educação e por suas valiosas contribuições na banca de qualificação e examinadora.

À Professora Dr.^a Andréia da Cunha Malheiros Santana, componente da banca de qualificação, pelas sugestões e contribuições.

Ao professor Dr. Paulo Roberto Almeida, componente da banca examinadora, pelo olhar atento e sensível a minha pesquisa.

A todas as professoras do projeto *Palavras Andantes*. Pela confiança e pela contribuição para essa pesquisa.

À todos os meus amigos e amigas que a UEL me deu, especialmente, à Barbará e Stéffani Priscila, pela amizade e pelo espaço de compartilhamento de sonhos!

Obrigada minha amiga Simony pelas ligações motivadoras, mesmo a distância senti seu abraço apertado.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelos momentos de reflexão sobre as possibilidades de uma formação mais humana.

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação dos Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, em especial, Rosely, pela tranquilidade passada e ajuda nos momentos em que precisei.

À CAPES, pelo apoio financeiro, concebido por meio de bolsa de estudo.

A meu pai

Pelo amor e carinho!

A meus filhos Gabriel Henrique e Luiz Henrique

Por me permitirem experimentar diferentes sensações da vida. O sorriso de vocês é a minha alegria de viver!

Ao meu Companheiro Junior

Que mesmo sem compreender o processo da vida acadêmica teve paciência e se manteve ao meu lado oferecendo suporte nos momentos em que me ausentei do nosso lar. O seu carinho e compreensão foram essenciais para que eu desenvolvesse este trabalho. Obrigada meu Amor!

Por fim, meus agradecimentos a todos que, de alguma forma, colaboraram para a realização dessa dissertação, é com muita satisfação que concluo mais essa etapa da minha vida acadêmica.

JORGE, Cláudia Peres Barbosa. **Práticas de letramento docente: saberes do professor compartilhados na formação continuada.** 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa investiga uma iniciativa de formação continuada de professores do Ensino Fundamental I buscando caracterizar e analisar quais eventos de letramento constituem o curso que integra um projeto de formação de leitores promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina, no qual os professores participantes são encarregados da mediação de leitura aos alunos da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município. Os dados foram gerados a partir de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa de orientação etnográfica (GARCEZ, 2015; SCHULZ, 2015), que apresenta em sua análise o contexto situado de uma proposta de formação continuada de professores, por meio de reuniões mensais. Para tanto, no primeiro momento, a discussão foi conduzida a partir do referencial teórico dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2015), em especial os que focalizam o trabalho docente no que tange à perspectiva da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2007, 2005; VIANNA et.al., 2016). Sobre a formação de professores, no segundo momento, foram analisados os eventos de letramento que ocorreram durante esses encontros, buscando refletir sobre a formação continuada como uma das fontes de saberes adquiridos e compartilhados pelos docentes. A partir das observações realizadas, entendemos que tais práticas de formação de professores podem se configurar como espaços potenciais para a reflexão do trabalho docente, apropriações culturais e de construção coletiva, desenvolvidas de acordo com a sua realidade de trabalho, assim instituindo sua representatividade profissional.

Palavras-chave: Formação de professor. Evento de letramento. Saber docente. Palavras Andantes.

JORGE, Cláudia Peres Barbosa. **Teaching literacy practices: teacher knowledge shared in continuing education.** 2019. 87 p. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research investigates a continuing education initiative for elementary school teachers seeking to characterize and analyze which literacy events constitute the course that integrates a reader training project promoted by the Londrina Municipal Education Department, in which the participating teachers are in charge of reading mediation to the students of kindergarten and elementary school of the public schools of the municipality. The data were generated from a field research of qualitative nature of ethnographic orientation (GARCEZ, 2015; SCHULZ, 2015), which presents in its analysis the situated context of a proposal of continuing education of teachers, through monthly meetings. Therefore, in the first moment, the discussion was conducted from the theoretical framework of New Literacy Studies (STREET, 2015), especially those that focus the teaching work with respect to the perspective of Applied Linguistics (KLEIMAN, 2007, 2005; VIANNA et al., 2016). About teacher education, in the second moment, the literacy events that occurred during these meetings were analyzed, seeking to reflect on continuing education as one of the sources of knowledge acquired and shared by teachers. From the observations made, we understand that such practices of teacher education can be configured as potential spaces for the reflection of teaching work, cultural appropriations and collective construction, developed according to their working reality, thus establishing their professional representativeness.

Keywords: Teacher training. Literacy event. Know teacher. Walking words.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese dos temas abordados nas reuniões de formação do projeto Palavras Andantes no ano de 2018	44
Quadro 2	Perfil das entrevistadas	58
Quadro 3	Agências de letramento.....	61

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCL	Diretrizes Curriculares do Município de Londrina
EAD	Ensino a distância
UEL	Universidade Estadual de Londrina
EI	Eixo Integrador

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CAMINHO SEGUIDO	18
1.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	18
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA	20
1.3 SUJEITOS	22
2 LETRAMENTO E IDENTIDADE	24
2.1 Os NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO	24
2.2 OS SABERES E A IDENTIDADE DOS DOCENTES	29
2.2.1 Conceito De Identidade	30
2.2.2 A Relação Do Trabalho e a Identidade Profissional	31
3 EVENTOS DE LETRAMENTO E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE LONDRINA	36
3.1 O QUE DIZEM AS DIRETRIZES MUNICIPAIS	36
3.1.1 Pressupostos Teóricos e a Formação Continuada.....	37
3.1.2 Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes	38
3.1.3 Os Eixos Centrais Do Projeto Palavras Andantes	39
3.2 OS EVENTOS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA	43
3.2.1 Os Eventos De Letramento Na Formação Continuada e Os Eixos Centrais Das DCL.....	44
3.3 PARA ALÉM DOS EIXOS	52
4 LETRAMENTO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS: SABERES EXPERIENCIAIS E SABERES TEÓRICOS DA FORMAÇÃO	57
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS E PERFIL DAS PROFESSORAS	58
4.1.1 Entrevista Com a Professora Chanel.....	59
4.1.2 Entrevista Com a Professora Petite.....	60
4.1.3 Entrevista Com a Professora Mafalda	60
4.2 ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTADAS.....	61

4.2.1	Professora Chanel.....	63
4.2.2	Professora Petite	66
4.2.3	Professora Mafalda.....	69
4.3	APRECIÇÕES AVALIATIVAS DAS PARTICIPANTES: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS PROFESSORAS ASSOCIADA AO ESPAÇO FORMATIVO DO PALAVRAS ANDANTES	70
4.3.1	Apreciações Avaliativas Da Professora Chanel.....	70
4.3.2	Apreciações Avaliativas Da Professora Petite.....	71
4.3.3	Apreciações Avaliativas Da Professora Mafalda	73
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS.....	80
	APÊNDICES.....	80
	APÊNDICE A Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento	80
	APÊNDICE B Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e /ou de Instituição Co-Participante	85
	APÊNDICE C Questionário	87
	ANEXO.....	88
	ANEXO A Comprovante de envio do projeto ao comitê de ética ...	89

INTRODUÇÃO

Indagações envolvendo a formação de professores são frequentes e vão além do contexto escolar. É comum serem observadas discussões de caráter político em que o educador é apresentado como mal preparado, conseqüentemente responsável pelo fracasso escolar.

Partimos do pressuposto de que a crise da escola deve ser pensada a partir dos seus processos históricos e sociais (GERALDI, 1997). Com efeito, a formação de professores implica considerar tais fatores, pois se abordada de um ponto de vista individual, apenas simplifica a realidade pedagógica a uma visão restrita de educação. Conforme sublinhado por Geraldi (1997):

Minha hipótese tem a ver com a questão de reprodução social que a escola cumpre enquanto instituição. Ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (penso aqui naqueles com formação universitária), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os como não profissionais ao longo do exercício do magistério. E faz isso de vários modos: por uma relação de emprego em que os direitos de trabalhador não são respeitados; por condições de trabalho que não lhes dão sequer espaço físico para continuarem estudando, etc. (GERALDI, 1997, p. XX).

Kleiman (2001) corrobora tal ponto de vista ao considerar esse profissional alvo de questionamentos e críticas pela sociedade brasileira associando tais críticas a um processo de desvalorização do professor por parte da imprensa e pelos órgãos governamentais.

Diversos fatores contribuem para essa associação análoga entre a formação docente e o fracasso escolar, entre elas estão os instrumentos avaliativos de larga escala que avaliam o rendimento dos alunos brasileiros de modo a associar, muitas vezes, o baixo rendimento desses à “incapacidade do professor” em suas práticas. A pesquisadora Marques (2016) afirma que ao reconhecer o professor como responsável por esses resultados, pressupõe-se também a incapacidade dos docentes enquanto cidadãos letrados, assumindo que estes não ensinam o que não dominam.

Para romper com essa visão restrita acerca das questões educacionais, caberia efetuar uma devida problematização sobre a realidade escolar, considerando o contexto dos alunos, as condições de trabalho nas escolas,

o investimento na formação dos professores, entre outros. Tal preocupação justifica-se pelo fato de historicamente a educação ter sido marcada por um viés tecnicista e pragmático, ocultando as tensões extra pedagógicas no interior das escolas. Desse modo, muitas vezes, as discussões acerca da qualidade da educação se resumem a indicadores quantificáveis, com instrumentos passíveis de mensuração das avaliações padronizadas, legitimado pelos meios de comunicação e pelas estatísticas negativas.

Historicamente, os cursos de formação continuada de professores seguiram uma perspectiva mais pragmática e aligeirada de cunho técnico, “como suplência de carência através de cursos de reciclagens, treinamentos e atualizações” (GERALDI, 1997, p.XIX). Por sua vez, vale destacar a importância do reconhecimento de pesquisas focalizadas na formação inicial e continuada de professores no meio acadêmico e nos documentos oficiais¹.

Como sublinhado por Silva (2001), questões ideológicas podem ser enfatizadas como parte integradora da desvalorização do professor, observando-se, por exemplo, que o fato da grande maioria dos alunos de licenciatura serem provenientes de famílias de baixa-média renda favorece a não autorização/legitimação de seus discursos devido, portanto, a sua posição social, a seu não pertencimento a grupos detentores de letramentos de prestígio.

Assim, Campos Almeida (2001) observa que:

Na conjuntura social brasileira atual, o fato de o docente, especialmente no ensino médio e fundamental, receber baixa remuneração, constitui um fator de exclusão desse sujeito dos grupos sociais de alto poder aquisitivo, daqueles que possuem condições de usufruir dos bens culturais de prestígio. Justamente pelo fato de ser caracterizada por baixa remuneração, e conseqüentemente desprestígio social, a profissão do magistério deixou de ser adotada pelos grupos das classes alta e média, tornando-se uma opção para os segmentos de menor poder socioeconômico na escala social, com menor capital cultural e pouco familiarizados com leitura de prestígio (CAMPOS ALMEIDA, 2001, p.117).

De Grande (2015) afirma que “nas relações entre saberes legitimados e professores, há uma distância – social, institucional, epistemológica -

¹ A exemplo das propostas de Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, nas esferas municipais, estaduais e nacionais. Neste trabalho, analisaremos a proposta das Diretrizes Curriculares Municipais da cidade de Londrina, do ano de 2016.

que os separa e os desapropria desses saberes, produzidos e controlados por outros” (DE GRANDE, 2015, p.3). Desse modo, a voz do professor não é legitimada nos discursos sobre a educação, apesar da sua posição central neste campo.

Estudiosos da área da Linguística Aplicada refutam essa visão desvalorizada do professor e buscam evidenciar práticas heterogêneas e plurais que constituem esse profissional como agente de letramento, conforme salientado por Kleiman (2013):

O professor é tomado como indivíduo plural, que subverte regras estabelecidas, reinventa as imagens de si e se apropria de identidades ou as rejeita, embora nem sempre fortalecido no processo. Nesse enfoque, os modos particulares de ser professor são evidenciados nas práticas letradas de que participa como agente cuja identidade profissional está em continua construção, conforme as diferentes situações de comunicação no seu cotidiano profissional e os diversos posicionamentos que nelas assumem (KLEIMAN, 2013, p.180).

Nesse sentido, é fundamental refletir sobre a prática docente em um contexto situado, considerando a história e a conjuntura da escola e da sociedade na realidade desse profissional, questão esta que não pode ser analisada em uma esfera autônoma e alheia das realidades sociais, organizacionais e humanas, na qual o professor se encontra imerso. (TARDIF, 2002; GERALDI, 1997; GIROUX, 1999).

Kleiman (2005) reforça a necessidade de se desenvolver pesquisas em contextos situados envolvendo a formação continuada com o objetivo de restabelecer a representatividade do profissional, pois estes espaços potencializam a reflexão sobre o trabalho docente, apropriações culturais e de construção coletiva, desenvolvidas de acordo com a sua realidade de trabalho. Também, De Grande (2016) afirma a relevância da pesquisa em uma abordagem contextual, pois devido à diversidade de ofertas de cursos de formação continuada em variadas instituições, uma análise em contexto específico permitirá refletir de forma aprofundada sobre os eventos de letramento dos quais os docentes participam.

Tendo em vista a preocupação em conhecer e analisar a formação do professor, esta pesquisa parte da perspectiva sociocultural dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995) a qual visa entender as práticas de uso da escrita como práticas sociais que ocorrem em contextos específicos e para

fins específicos, que variam de acordo com os interesses dos sujeitos que delas participam.

Objetivou-se realizar uma pesquisa sobre as práticas de letramento em um projeto de formação continuada intitulado *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*, vinculado à Secretaria de Educação Municipal de Londrina. Tal projeto visa desenvolver junto aos alunos da rede municipal de Londrina o gosto pela leitura literária e, para isso, conta com 165 profissionais que fazem a mediação de leitura.

Somando-se todos os acervos, atualmente, o Município conta com mais de 5 mil livros. Para incentivar sua leitura, em todas as unidades escolares há um professor responsável pelas atividades desenvolvidas na biblioteca, entre os trabalhos de mediação de incentivo à leitura. Com a finalidade de aperfeiçoar o trabalho, eles têm cursos mensais de formação para atuar na atividade denominada “Hora do Conto”. Os dados gerados para esta pesquisa têm como base esses encontros.

De acordo com a coordenadora do projeto, professora Marcia Batista², a iniciativa visa despertar no aluno em processo de alfabetização o gosto para a leitura literária. A proposta de aprimoramento formativo intenta preparar os professores da rede municipal para trabalharem o letramento literário, de modo a tratar o texto literário como objetivo de prazer pela leitura e não apenas como recurso de reforço didático.

Consideramos os cursos de formação continuada potencializadores da reflexão, constituindo-se como práticas de letramento, como espaço de apropriação crítica da cultura e de promoção de uma autonomia intelectual e emancipatória.

Nosso maior interesse tem sido contribuir para a reflexão em torno da formação continuada de professores, subsidiando a discussão sobre a potencialidade desses espaços na construção da identidade profissional. Nesse sentido, seguimos com a seguinte pergunta de pesquisa: a formação continuada pode constituir-se como importante espaço de construção da identidade profissional de professores?

² Mestre em Letras (UEL). Coordenadora do projeto Bibliotecas Escolares & Palavras Andantes. Atua com a formação de professores no estímulo à leitura e formação das bibliotecas escolares.

Por esse motivo, o objetivo geral dessa pesquisa é conhecer e compreender as práticas de letramento realizadas em um curso de formação continuada de professores mediadores de leitura literária na escola e os possíveis reflexos nas práticas das docentes participantes.

A partir destas discussões, formulamos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar os documentos que embasam a proposta do curso de formação;
- ✓ Descrever e analisar se os eixos propostos nos documentos são contemplados no curso de formação;
- ✓ Analisar se e como as professoras se apropriam das discussões promovidas durante o curso.
- ✓ Reconhecer as possíveis agências de letramento significativas para a formação e trabalho docente.

Na busca de alcançar os objetivos, esta dissertação divide-se em 4 capítulos, além da introdução. No primeiro capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a coleta de dados e composição do corpus. Para isso, especificamos a natureza da pesquisa, seu contexto, os métodos utilizados para a geração de dados e os sujeitos dessa investigação.

No capítulo 2, abordamos os referenciais teóricos que fundamentam este estudo. A discussão é embasada na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, que traz implicações sobre os aspectos e impactos sociais do uso da escrita, contribuindo para o debate acerca da formação do professor e sua identidade. Também abordamos a discussão sobre “Os Saberes Docentes” que visa refletir sobre a formação docente e sua identidade profissional.

O capítulo 3 traz um comparativo entre os eventos de letramento e as orientações das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina com o intuito de confrontar o que dizem os documentos sobre a proposta do projeto e o que decorreu durante as reuniões. Além disso, são caracterizados os eventos de letramento em que temáticas abordadas vão além das propostas das Diretrizes, tais como ações afirmativas, questão das minorias, condições de trabalho, entre outros.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados provenientes das entrevistas realizadas com as três participantes selecionadas no que concerne às experiências de leitura e ao reflexo em suas práticas docentes. Assim,

problematizamos as questões relacionadas à construção da identidade das professoras associadas à formação inicial e continuada. Finalizando, apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO I

1. O CAMINHO SEGUIDO

Este capítulo objetiva descrever o desenho metodológico desta pesquisa, assim como seus instrumentos e sua natureza. Na primeira parte, tratar-se-á da metodologia adotada, em que optou-se pela abordagem qualitativo-interpretativista de orientação etnográfica. Na segunda parte, é abordado o contexto da pesquisa, bem como os sujeitos participantes.

1.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista de orientação etnográfica. A justificativa pelo paradigma qualitativo-interpretativista neste estudo sucede pela conexão com a área da Linguística Aplicada em que se focalizam questões sociais e interesses voltados a situações reais da linguagem, conforme considerações tecidas por De Grande (2011).

Nesse sentido, o trabalho qualitativo possibilita centralizar o foco da investigação nas relações humanas estabelecidas em contextos situados, dialogando com a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, destacada por Vóvio e Souza (2005),

As pessoas teriam suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte de seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam e, de modo mais abrangente, ao contexto sócio histórico que emoldura sua existência. (VÓVIO E SOUZA, 2005, p.44).

A abordagem qualitativa possibilita o estudo mais profundo das relações entre os sujeitos e suas maneiras de interagir em determinados contextos. Tal concepção permite por meio da linguagem observar como os sujeitos constroem identidades. No caso desta pesquisa, trata-se de observar o tipo de posicionamento em que o grupo se coloca perante as discussões sobre os trabalhos propostos nos cursos de formação. Desse modo, no campo da Linguística Aplicada (KLEIMAN,

1995), os Novos Estudos do Letramento assumem uma abordagem sócio-histórica sobre as práticas de leitura e escrita.

O debate construído por Street (2014) acerca dos diferentes contextos históricos e culturais nos quais as pessoas utilizam os textos escritos evidenciou que os sujeitos estão imersos em um conjunto de conceitos, convenções e práticas, ou seja, são diversas as realidades e vozes sociais que se estabelecem na sociedade. Adotar a perspectiva teórica dos Novos Estudos de Letramento é buscar analisar como as pessoas usam a escrita, quais os valores atribuídos a elas e os conhecimentos mobilizados pelos participantes em contextos reais de atuação. Por isso, a perspectiva etnográfica é utilizada.

Segundo Garcez e Schulz, (2015, p.17), optar por uma perspectiva metodológica etnográfica “se presta para a observação específica de ocorrências reais, particulares, de ações situadas ecologicamente, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo”. Assim, no contexto escolar, ter um olhar situado para o cotidiano da escola e registrá-lo minuciosamente nos torna etnógrafos da linguagem, conhecedores das experiências de ensino e aprendizagem que podem ser relevantes para outros cenários e contextos, de acordo com Garcez e Schulz (2015).

A investigação desenvolvida nesse trabalho adota uma abordagem sociocultural sobre o letramento, por isso atende à necessidade de reunir um conjunto diversificado de situações investigadas por meio de instrumentos também diversificados (entrevistas, aplicação de questionário, observação de eventos de letramento, gravações em áudio), (VÓVIO E SOUZA, 2005).

Nesse sentido, por se tratar de um grupo heterogêneo, os diversos canais de coleta de dados podem facilitar a observação sobre as diferentes posturas ocorridas durante as reuniões de formação e as possíveis transformações ocorridas, e em especial, produzir uma maior interação entre as participantes da pesquisa (pesquisadora e professoras).

É importante destacar que o conceito de interação utilizado no campo da linguagem é fundamental para a análise em pesquisas nessa perspectiva. Para esta pesquisa nos apoiamos na perspectiva sociointeracionista da aprendizagem vindo das contribuições de Vigotski (2000), que entende os diversos contextos em que o indivíduo participa/ vivencia no processo de interação com os outros, como promotores de diferentes modelos de aprendizagem. Esse processo

interativo (GUEDES-PINTO, 2002) estabelecido entre a pesquisadora e os participantes possibilitou a construção de relações, troca de experiências, crenças e concepções sobre a prática de leitura.

Esclarecemos que os dados analisados nessa pesquisa foram gerados por meio dos seguintes procedimentos: observação participante, diário de campo, questionário, entrevistas e análise documental.

Vale destacar que a observação participante e o diário de campo foram construídos durante as reuniões de formação continuada nas quais aconteceram no período de março a novembro. No que se refere à pesquisa documental, optou-se por analisar as Diretrizes Municipais elaboradas pela Secretaria da Educação do Município de Londrina, no ano de 2016, que norteiam as propostas do projeto *Palavras Andantes*, objeto de análise deste estudo. Concomitantemente, propusemos a análise da proposta de Formação Continuada integrada nos documentos como política de formação docente direcionada aos professores da rede. Além disso, considerando a limitação posta pela análise documental, à luz da Linguística Aplicada, optou-se pela aplicação de questionário e entrevista semiestruturados, possibilitando uma maior abrangência e ampliação da compreensão da realidade.

1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto estudado é um curso de Formação Continuada relacionado, especificamente, a um projeto de formação de leitores promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina intitulado *Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes*, em que os professores encarregados da mediação de leitura aos alunos da rede pública do município passam por reuniões mensais de formação para atuar na biblioteca, nas quais as principais atividades são o empréstimos de livros e a hora do conto (atividade de contação de histórias) .

O projeto *Palavras Andantes* foi estabelecido em 2002, em Londrina, com o intuito de desenvolver em alunos do ensino Fundamental I o gosto pela leitura literária. Para isso é disponibilizado, para cada período, um professor responsável pela biblioteca da escola. A ele é atribuído o processo de mediação da leitura. Essa proposta de formação de leitores tem como base as orientações dos documentos

oficiais da prefeitura³.

O primeiro contato com o projeto foi por meio de sua coordenadora, Marcia Batista, que forneceu informações sobre a proposta e permissão para a participação nas reuniões de formação continuada dos professores, que é uma das práticas propostas para a concretização do projeto, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares do Município.

A proposta inicial de investigação da pesquisa era voltada para observação do trabalho com literatura na escola, ou seja, investigar de que forma o projeto se concretizaria na sala de aula. Porém, ao nos defrontarmos com o espaço de formação direcionado aos participantes do projeto, consideramos uma nova perspectiva de investigação: tecer uma reflexão sobre a importância da formação continuada como espaço potencializador do trabalho docente, em que a visão da(o)s professora(s) sobre o curso de formação emergiu como fundamental. As reuniões são realizadas (o uso do verbo no presente se justifica porque o curso não está encerrado) mensalmente com duas turmas, no horário de trabalho, em que as professoras são liberadas das atividades nas escolas para a participação no curso. No de 2018 participaram do projeto cerca de 360 professoras, e cada período contava com uma média de 120 participantes.

Entre os participantes registra-se a presença de apenas um homem, o que confirma a visão sobre as mulheres/professoras das séries iniciais calcada no pressuposto de se formar uma professora “doce, meiga, feminina” conforme Guedes-Pinto (2002) demonstra em sua pesquisa, ao abordar a problemática sobre a identidade construída do feminino marcante na profissão docente, em especial nas séries iniciais, com características construídas e determinadas socialmente.

No decorrer do ano, foram realizados nove encontros, tendo a pesquisadora participado de todos, porém, a partir da quarta reunião, foi observada somente a turma da manhã, uma vez que se tratava da mesma pauta do curso.

A Secretaria de Educação concede certificação de 160 horas aos participantes do curso. O espaço é cedido pelo Sesc Central do Município, sendo que a justificativa para a realização em espaço privado é a acessibilidade e infraestrutura. Com relação à organização das reuniões, estas têm a duração pré-determinada de 4 horas.

³ Diretriz Pedagógica do Município de Londrina que norteia a rede da Educação Básica do Município de Londrina, elaborada em 2016 como uma versão preliminar.

Com base em um questionário (anexo) respondido pelo grupo de professoras dos dois períodos, foram levantadas algumas características do grupo participante do projeto. Por meio da plataforma Google Drive encaminhamos as questões pelo WhatsApp⁴ do grupo em que vinte e cinco professoras retornaram.

Constatamos que entre as que responderam o questionário a faixa etária vai de 34 a 54 anos. É importante destacar que, entre as que não responderam essa faixa etária se estende, pois durante conversas informais com as professoras, a mais nova tinha 25 anos e outras com mais de 60 anos.

1.3. SUJEITOS

As participantes da pesquisa são professoras responsáveis pela biblioteca da escola da rede Municipal de Londrina. Como já dito, cada escola –por período - tem um professor encarregado das atividades que envolvem a formação do aluno-leitor.

Sobre as entrevistas, foram selecionadas três (3) professoras cuja escolha foi feita no decorrer das reuniões de formação continuada do *Palavras Andantes*. Consideramos pertinente para a pesquisa selecionar professoras de perfis distintos, com o intuito de investigar o impacto das formações para as participantes, a saber: tempo de magistério, tempo de trabalho no projeto da biblioteca escolar, formação acadêmica entre outros.

Nesta dissertação, as entrevistadas são citadas pelos Pseudônimos: Chanel, que participa do projeto há mais de 7 anos, Petite, 6 anos de projeto, e Mafalda, primeiro ano de projeto.

No que concerne ao perfil das entrevistadas, destacamos o aspecto da escolaridade familiar. Todas as entrevistadas são da primeira geração de suas famílias a possuir formação em nível superior, o que coincide com a pesquisa de Campos Almeida (2001), que confirma pesquisas sobre o perfil do docente brasileiro e apresenta dados de uma investigação acerca dos professores em formação da Universidade Estadual de Londrina. Sobre a escolaridade do pai, duas entrevistadas informaram primário incompleto e uma médio completo. Quanto ao nível de escolaridade da mãe, uma informou ensino médio completo, uma

⁴ Aplicativo de rede social. Considero a baixa adesão dos professores no retorno do questionário devido à grande demanda de conteúdos compartilhados pelo grupo.

fundamental I incompleto e a outra fundamental I completo. Todas são casadas e, entre os cônjuges, dois possuem pós-graduação e um ensino médio completo.

Sobre a formação profissional das entrevistadas, as três possuem graduação em Letras em modalidade presencial e a segunda graduação em Pedagogia cursada a distância, tendo ainda pós-graduação; uma professora cursou Lato Sensu e duas Stricto Sensu na área da Educação.

Outro dado interessante é que todas dizem ter escolhido a profissão porque sempre gostaram de ensinar. De acordo com Guedes-Pinto (2002, p.69), historicamente, a única esfera pública da vida social da mulher era o magistério, não se podendo negar sua inserção nas mais diversas profissões no século XXI, porém a representação socioprofissional da mulher/professora, em muitos casos, reflete na imagem esperada em uma sociedade patriarcal – cenário que se mantém nas formações; no caso dessa pesquisa observou-se a presença de apenas um homem, dado já mencionado anteriormente.

Nas entrevistas, informações sobre experiências de leitura, cotidiano do trabalho, formação docente, permitiram reconhecer algumas especificidades das experiências das participantes acerca das diferentes esferas de atividade acionadas e quanto às relações estabelecidas entre o curso de formação, a escola e a vida fora do “arranjo escolar” (TINOCO, 2008). Verificou-se, assim, parcialmente, como as diversas agências de letramento contribuíram de alguma forma para a construção de conhecimentos e valores.

É válido observar que utilizamos o instrumento entrevista entendendo-a como uma prática social situada em que, em um dado espaço-tempo, os sujeitos envolvidos na interação ali estabelecida podem refletir sobre sua experiência (DE GRANDE, 2010).

As questões abordadas no questionário permitiram uma maior compreensão do cenário geral do grupo, tais quais as principais ferramentas de organização do trabalho, suas experiências de leitura, formação acadêmica e perfil familiar, assim, possibilitando a reflexão sobre quem são e quais esferas sociais são envolvidas.

CAPÍTULO II

LETRAMENTO E IDENTIDADE

Neste capítulo, são abordados os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa. Na primeira parte, a discussão se volta ao conceito de letramento, com base nos Novos Estudos do Letramento. Nessa parte, recorreremos aos estudos de Street (2014), Barton e Hamilton (1994), focalizando, em especial, os conceitos de práticas e eventos de letramento, conceitos centrais que subsidiam a análise da realidade investigada. Já na segunda parte, o foco são os saberes docentes, abordando alguns apontamentos históricos que permeiam a questão da identidade profissional, à luz de Aguiar (2018), Tardif (2000, 2002), Nóvoa (1997).

2.1 OS NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Os estudos sobre letramento avançam para uma nova perspectiva no campo da linguagem e do discurso. Em nosso país, a palavra letramento começou a ser empregada nos meados dos anos 80 por estudiosos da Educação e da Linguística Aplicada e, gradualmente, vem ganhando maior visibilidade para referir-se a situações correntes que envolvem o uso da leitura e da escrita em diversos contextos sociais.

De acordo com Vianna *et al.* (2016), o conceito de letramento, ao longo das últimas décadas, tem sido alvo de discussões entre diversas comunidades científicas e, assim, várias interpretações concomitantes surgem acerca dele, por isso compreender suas origens e diferentes significações se faz necessário.

As novas abordagens teórico-metodológicas propostas pelo antropólogo Brian Street⁵ (1984) sobre o uso da escrita se fortaleceram a partir do olhar etnográfico para comunidades variadas, como, por exemplo, de migrantes, nas quais a maioria era composta por analfabetos; no entanto, as diversas práticas sociais pertencentes ao cotidiano daquele grupo eram cercadas da utilização da escrita. Embora a economia da comunidade se apresentasse fortalecida mediante o

⁵ Traduzido por Bagno e publicado em 2014

desenvolvimento de tais práticas, o grupo era marginalizado perante olhares externos, uma vez que não dominava a escrita.

Neste sentido, por meio de suas pesquisas, Street (1984) apresentou uma nova visão para os estudos do letramento, em que passou a questionar a variedade dominante de letramento relacionada à escolarização como a única aceita pela sociedade que invade outras variedades e esferas de letramento utilizadas por comunidades marginalizadas.

Essa visão está associada a uma abordagem de perspectiva etnográfica. Sob esse ponto de vista, reconhecer as práticas de letramento como múltiplas e diversificadas de acordo com determinadas culturas significa assumir um olhar para as práticas de uso da escrita como práticas sociais que ocorrem em contextos específicos e, para fins específicos, em que variam de acordo com interesses dos sujeitos que delas participam (KLEIMAN, 1995).

Desse modo, os Novos Estudos do Letramento inauguram uma nova tradição, conceituando sua natureza e focalizando o fenômeno não como um conjunto de competências, mas produzido essencialmente mediante práticas sociais

Assim, como apontam Vianna *et al.* (2016), o conceito de letramento é ressignificado, opondo-se à perspectiva epistemológica dicotômica sobre uma escrita supervalorizada e superior à modalidade oral, com uma grande divisão traçada entre letrados e iletrados. Segundo Vianna, “essa concepção foi substituída por uma nova abordagem intitulada vertente sociocultural representada, no Brasil, como Novos Estudos do Letramento, em que as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (VIANNA *et al.* 2016, p.29).

Isso se configura como uma forma de rejeitar a visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e de adotar o letramento como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e repleta de significados e práticas culturais específicas (STREET, 2014).

Nesse percurso, os Estudos do Letramento têm como objetivo de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da escrita (KLEIMAN, 1995). O conceito, a princípio vinculado aos meios acadêmicos, se estendeu ao discurso escolar, de certo modo contrariando sua origem, o que adotou os estudos da língua escrita de forma ampliada, ou seja, desvinculado dos usos escolares, com o intuito de sinalizar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET,

1984,2014). A nova perspectiva sobre o letramento postula que os diferentes grupos sociais apontam orientações distintas de letramento, que têm implicações sobre as maneiras pelas quais as diversas culturas concebem a escrita, o que se reflete nas relações sociais⁶ (BARTON, 1994, apud Euzébio..).

Contudo, o olhar monolítico (EUZÉBIO *et.al.*, 2013) é uma tradição permanente ainda enraizada nas concepções acerca do ler e escrever nas diversas culturas e nos mais variados tempos históricos. Essa concepção estabelecida em um modelo unificado foi sinalizada por Street (1984) como *modelo autônomo* de letramento.

Essa dimensão técnica e individual do letramento que entende as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, autônomas dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social, tem como concepção um letramento único de consequências pré-definidas para o indivíduo e se mostrou ser um mito quase sempre baseado em valores específicos culturalmente estreitos sobre o que é propriamente letramento.

Esse modelo denominado autônomo por Street, representa aquele letramento formal e abstrato de padrão reducionista praticado de modo predominante nas escolas, que concebe a escrita como um produto complexo em si mesmo e desvinculado de um contexto, de acordo com Jung (2003) que portanto, desconsidera a realidade social dos alunos. Deste modo, distante da prática social, a escola integra um currículo rígido e segmentado de conteúdos organizados por sequências do mais fácil para o mais difícil que, muitas vezes, distante do desenvolvimento linguístico-discursivo do aluno, não considera sua realidade cultural adquirida em seu meio social, já que todo sujeito é participante de atividades do cotidiano de uma sociedade tecnológica e letrada (KLEIMAN, 2007).

A concepção autônoma do letramento sustenta o discurso sobre os professores como não leitores ou profissionais mal preparados para exercer sua profissão, pois somente certos tipos de usos da escrita são valorizados, prestigiados socialmente, desconsiderando a diversidade de práticas de letramento existentes, que envolvem a identidade profissional (DE GRANDE 2010).

O modelo ideológico, em contrapartida, focaliza a dimensão social do letramento, “em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para

⁶ Barton, D. Literacy: an introduction to the ecology of written language, apud Euzébio *et.al.*, Usos sociais da escrita, 2013),

o real funcionamento da sociedade [...], ou em seu poder ‘revolucionário’, ou seja, em seu potencial para transformar as relações e práticas sociais mais injustas [...]” (SOARES, 2002, p.61).

Segundo Kleiman (1995), essa nova perspectiva pode promover a transformação de uma realidade tão preocupante como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem ou não “dominam” a escrita. O modelo ideológico ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com instituições pedagógicas. (Street, 2014, p.45).

Para esta pesquisa, dois conceitos do campo dos Novos Estudos de Letramento são centrais para a análise e compreensão de contextos investigados. São eles os conceitos de práticas e eventos de letramento.

Os debates teóricos sobre letramento partiram dos estudos etnográficos de Heath (1982), os quais focalizavam os eventos de letramento em distintas comunidades norte-americanas com o intuito de observar os padrões de interação relacionados aos usos da linguagem e a sua socialização. Sua etnografia demonstrou uma familiaridade entre letramentos escolares com interações de adultos e crianças de classe média na esfera familiar, conseqüentemente, as crianças demonstraram melhor desempenho escolar.

De acordo com Clark *et al.* (1996), as escolas repassam práticas e valores de prestígio que proporcionam aos alunos, que já dominam o letramento dominante, “qualificações” e, conseqüentemente, o “sucesso” escolar. É importante compreender que a integração desses valores e práticas auxiliam na legitimação velada das relações sociais de poder que os amparam.

Desse modo, considerar apenas um letramento (autônomo) significa excluir da sociedade as pessoas que não possuem esse domínio, como observou Street (2010) em sua etnografia sobre os migrantes judeus, já mencionada neste capítulo.

Neste contexto, o termo eventos de letramento é fundamental para compreender os diversos modos em que a escrita é entendida pelas distintas comunidades. Foi utilizado pela primeira vez por Heath em analogia ao conceito de evento de fala sendo definido como “ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de suas estratégias e

processos interpretativos” (HEATH 1982, p.319). Posteriormente, Street (2010), descreveu o conceito como:

[...] essa expressão baseia-se na teoria que analisa os eventos de fala e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento. Há nele letramento suficiente para que eu possa chamá-lo de evento de letramento e, então, começar a descrever seus aspectos, textos, objetos, falar sobre escrita, aprendizagem. (STREET, 2010, p.38)

Nessa perspectiva, as interações entre os sujeitos que usam a escrita podem ser descritas em situações particulares, por meio dos quais os participantes estão interagindo a partir de um texto escrito (VIANNA et.al., 2016). Assim, o termo nomeia as situações concretas de interação, permitindo observá-las em sua configuração estrutural e em suas regras.

Na medida em que o evento de letramento é algo observável, definido em uma situação de interação mediada pelo texto escrito, as práticas de letramento são entendidas como formas culturais de utilização da língua escrita, que envolvem processos internos, muitas vezes inconscientes, valores, atitudes, sentimentos e relações sociais (MARINHO, 2010, p.41). Como reflete Oliveira (2008) sobre práticas de letramento,

As práticas de letramento são “formas culturalmente aceitas de se usar a língua e a escrita as quais realizam em eventos de letramento. Envolve não apenas o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes a essas ações. (OLIVEIRA, 2008, 102).

No entendimento da pesquisadora Hamilton (2000), as práticas de letramento só podem ser inseridas a partir de evidências observáveis, que seriam os eventos de letramento, uma vez que incluem apenas recursos invisíveis, tais como conhecimentos e sentimentos, que representam valores sociais, sendo parte de uma constante mudança de contexto, ambas de natureza espacial e temporal (EUZÉBIO et.al., 2013).

No contexto das reuniões de formação do *Palavras Andantes* a comunicação acontece mediada pela escrita em que os eventos de letramento são praticados com regularidades: apresentação Power Point, leitura de textos,

informativos sobre o projeto, contação de histórias, exposição de trabalhos, entre outros. Esses eventos de letramento situados constituem formas pelas quais se concretizam as práticas de letramento.

Para esta pesquisa, as reuniões de formação continuada foram consideradas eventos de letramento por entendermos esse espaço como uma ocasião situada, com uso de letramento da esfera.

2.2 OS SABERES E A IDENTIDADE DOCENTES

A ideia de uma sociedade multicultural pautada na perspectiva de uma diversidade naturalizada pode nos levar a uma integração acerca da relação entre a identidade e diferença, isto é, cristalizar as questões sociais e seus impactos.

Nesse sentido, torna-se fundamental a reflexão acerca da identidade d(a)os professor(a)es numa concepção pautada na multiplicidade (HALL, 2005) na qual essa categoria não pode ser considerada estável, visto que sua construção é modificada, negociada pelo indivíduo por meio de diferentes contextos de usos da linguagem, a exemplo, no âmbito do trabalho, saberes (experiências), práticas e o seu papel social.

De acordo com Silva (2008), o processo de produção da identidade pode oscilar entre dois movimentos: de um lado estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; do outro os que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la.

Esse processo, no cenário brasileiro atual, integra um discurso negativo associado ao professor que reforça a estabilidade e fixação da sua identidade; isto permite a naturalização da inferiorização desse grupo social e categoria profissional. Inseridos nesse sistema, os professores são postos como mediadores, encarregados de interagir com os alunos e, por consequência, muitas vezes responsabilizados pelo fracasso educacional.

Por isso, são importantes pesquisas que buscam refletir as especificidades do processo de reconhecimento do professor enquanto um agente de letramento, a fim de evidenciar a diversidade de saberes pautados na heterogeneidade de conhecimentos alcançados pelo docente, historicamente relacionado à profissionalização do ensino (TARDIF, 2002).

Considerar as condições sócio-históricas dentro e fora do contexto

educacional significa ampliar a visão sobre o trabalho do professor, permitindo contextualizarmos os saberes dos docentes de acordo com a realidade de seu trabalho, de modo a ampliarmos a observação sobre suas práticas não de maneira autônoma, ou seja, separada da sua realidade social e humana.

Nesta seção, apresentamos alguns apontamentos teóricos que contribuíram para a reflexão sobre o processo de construção de identidade profissional do professor, pautados na ideia principal do conceito de identidade construída socioculturalmente por meio simbólico da linguagem nas interações.

2.2.1. Conceito de Identidade

Por se tratar de um conceito amplo dentro da área do conhecimento das Ciências Humanas, apresento um recorte da discussão sobre a concepção de identidade pertinente para essa pesquisa.

Dentro do campo dos Estudos Culturais, entende-se que as identidades “adquirem sentido por meio da linguagem e sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, 2000, p.9). De acordo com Hall (1997), essas representações atuam simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior.

Nesse sentido, no contexto das participantes dessa pesquisa com relação à identidade marcada por símbolos, a representação da professora/mulher está constituída pelo significante da mãe, cuidadora, feminina. Essa identidade da mulher atrelada à de professora é marcada pelo gênero e isso se reflete tanto simbólica quanto culturalmente.

As representações referidas por Hall são distintas, cada uma delas necessária para a construção e a manutenção das identidades:

A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações são “vivas” nas relações sociais (HALL, 2000, p.14).

É importante destacar que os processos de constituição de tais representações não são naturais, mas sim produzidos socialmente/culturalmente ao longo do tempo. Assim, assumimos um conceito de identidade entendido como

relacional e construído ao longo de discursos, práticas e ideias que podem se unir ou se distanciar:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2000, p.109).

Silva (2003) destaca que o processo de formação de identidades sempre considera o outro. Segundo o autor, esse processo aparece em uma estreita relação de poder, pois a diferença não é diferença constituída intrinsecamente, ela se estabelece mediante hierarquias, categorias e valores, também delimitados por posições de poder.

Assim, não cabe referir-se à linguagem e identidade da professora no singular, pois essas estão marcadas por fenômenos como o da globalização e interações entre culturas com consequências diretas sobre sua vida e comportamento cotidiano inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos híbridos (RAJAGOPALAN, 2016).

Dentro dessa perspectiva dos Estudos Culturais, que ampara esta pesquisa, a identidade é entendida como algo não permanente, instável e ativa, integrada pelas relações de poder e pela percepção dos participantes, sendo caracterizada em sua multiplicidade. Assim, somos constituídos pelos discursos que se produzem a nosso respeito, pelos valores, atitudes, práticas que desenvolvemos no dia a dia.

A partir dos conceitos discutidos nessa subseção, na sequência, abordamos as relações em que o professor se constitui enquanto profissional.

2.2.2 A Relação do Trabalho e a Identidade Profissional

Tendo em vista que consideramos o professor atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em constante movimento, as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais só são possíveis de serem analisadas dentro de um contexto situado, pois são vários os fatores que estão envolvidos e afetam a produção do trabalho docente.

Dessa forma, os saberes se configuram por meios diversificados, em que destacamos como noção de saber, referida neste trabalho, um conjunto de sentidos decorrentes de diferentes configurações – formação inicial e continuada, currículo e socialização escolar, conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura profissional e pessoas, aprendizagem com os pares, etc. (TARDIF, 2000, p. 212).

Essas práticas sociais podem ser consideradas como elementos centrais na construção de identidades profissionais (KLEIMAN, 2006). Um dos elementos importantes para a representação e formação do professor são as práticas discursivas das áreas acadêmicas, principalmente, nas licenciaturas, nos modelos teóricos e nas estruturas curriculares. É importante destacar que essas representações construídas no meio acadêmico são fundamentais na formação identitária, conseqüentemente, refletidas na prática do professor.

Essa abordagem estabelece uma articulação entre os aspectos sociais e individuais dos saberes docentes, ou seja, se baseia na concepção de que esse saber é social, apesar de sua existência baseada nos professores enquanto atores individuais empenhados numa prática.

A identidade profissional pautada apenas nas experiências adquiridas por meio de processos mentais – atividade cognitiva dos indivíduos - pode reduzir o trabalho do professor a questões exclusivamente internas, ou seja, limitar-se a representações, imagens, processamento de informações, esquemas, habilidades, aptidões, considerando somente os saberes centrados nas dimensões acadêmicas, os quais não são suficientes para entender ou analisar a identidade profissional.

As relações estabelecidas entre o sujeito e seu contexto de trabalho são constituídas na interação com o outro e com o próprio contexto em que vive. No ambiente escolar, a interação acontece entre professores, direção, administração da escola, supervisores, alunos, pais de alunos, o sindicato, o formador de professores, além do universo familiar em que vive o sujeito professor. (PERES, 2010).

Neste sentido, Tardif (2000), quando aborda os desempenhos e capacidades culturais e sociais dos indivíduos, destaca:

A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão

dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF, 2000, p.218).

O saber social é compartilhado pelo grupo de professores que têm uma formação comum (variação de níveis, ciclos, graus de ensino), que atuam numa organização consolidada e estruturada coletivamente, entre os quais programas, materiais a serem ensinados, regras do estabelecimento, contribuem para a representação do profissional em situação coletiva.

São diversos os saberes refletidos na prática docente, porém estas relações são pouco evidenciadas se considerarmos a importância e o reflexo desses saberes no cotidiano do professor. Tardif (2002) indica diferentes fontes de saberes que podem compor o saber docente; de que forma são estabelecidas relações com estes diferentes saberes: saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e pedagógica) e experienciais.

Os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Na modernidade ocidental, o desenvolvimento dos saberes concentra-se sob forte influência do sistema educacional (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), que inclui corpo docente e formadores responsáveis pelos processos de aprendizagem individuais e coletivos componentes da base da cultura intelectual e científica moderna.

Essa base é reflexo de um conjunto socialmente organizado, sustentado por pesquisas eruditas e científicas que se relacionam com o sistema de formação e educação em vigor. “Essa inter-relação se expressa concretamente pela existência de instituições que assumem tradicional e conjuntamente as missões de pesquisa, de ensino, de produção de conhecimentos e de formação com base nesses conhecimentos” (TARDIF, 2002, p.34).

É na formação inicial e continuada que essas bases de produção de conhecimentos são incorporadas à formação docente; desse modo, no decorrer do processo, as ciências da educação são integradas aos saberes docentes. O saber recorrente da ciência da educação é conceituado por Tardif (2002), como saber profissional, que amalgama com saber disciplinar, curricular e experiencial.

A relação dos docentes com esses saberes não é reduzida à função

de transmissão de conhecimentos já constituídos, por isso a importância de refletir o impacto desse conjunto no cotidiano profissional do professor.

Sobre os saberes disciplinares, além dos saberes produzidos pelas ciências da educação, a formação docente incorpora saberes sociais delineados pelas instituições universitárias, por meio de diversas disciplinas elaboradas por grupos sociais destacados como produtores de saberes.

Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados sob forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. É a instituição escolar que categoriza e apresenta os saberes sociais definidos e selecionados por ela como modelo de cultura erudita e de formação erudita. Esses saberes refletem sobre a ideologia pedagógica adotada pela escola, incorporando-se à formação/prática docente.

Os saberes descritos anteriormente são delineados por instituições reguladoras da cultura intelectual e científica, refletido, também, no desenvolvimento da sociedade como um todo.

O saber legitimado no sistema educacional é produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos, mas é também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como produtores de saber e saber fazer a partir dos conhecimentos. (NÓVOA, 1997).

O espaço escolar contribui para legitimação do processo de reprodução social e de controle sobre o poder do professor, como expõe Nóvoa (1997), ao destacar essa postura como,

um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublima as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional (NÓVOA, 1997, p.24).

Já os saberes experienciais são incorporados pelos próprios professores no exercício de suas funções. Eles desenvolvem saberes fundamentados e validados por meio dos conhecimentos adquiridos no cotidiano do seu trabalho. Podem ser considerados como um conjunto de experiências adquiridas e necessárias para a atualização do trabalho no âmbito da prática docente e que não decorre apenas das instituições de formação nem dos currículos, porém, é

relevante destacar que o professor deve sistematizar suas práticas de acordo com o contexto de trabalho, incorporando, contudo embasamentos teóricos.

Aguiar (2018), ao tratar do campo da formação de professores, considera que,

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Temos a convicção de que currículo [...] é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade (AGUIAR, 2018, p. 17).

Trata-se de saberes práticos aprofundados por meio de um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões, estabelecendo uma cultura docente em ação (TARDIF, 2000),

Afinal, quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais (AGUIAR, 2018, p. 20).

Por isso, pesquisas que focalizam o trabalho do professor permitem compreender o processo de apagamento de sua identidade enquanto sujeito autônomo e habilitado.

CAPÍTULO III

OS EVENTOS DE LETRAMENTO E AS DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAIS DE LONDRINA

Para descrever a configuração em que as reuniões de formação aconteceram, realizamos uma observação comparativa entre os eventos de letramento observados e a proposta das DCL (2016) no que diz respeito aos princípios do projeto e à formação continuada do professor. Para tal, no primeiro momento, há relevância em descrever a concepção curricular que orienta os documentos oficiais do município no que se refere à proposta e objetivos do projeto *Palavras Andantes* em conformidade com a formação continuada dos professores atuantes no projeto. Em seguida, traçamos uma breve contextualização sobre o Projeto *Palavras Andantes*, e finalmente analisamos os eixos integradores descritos nos documentos, confrontando-os com os eventos de letramento realizados nas formações com base nas pautas das reuniões.

3.1 O QUE DIZEM AS DIRETRIZES MUNICIPAIS

As Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, elaboradas em 2016, têm como objetivo nortear as práticas das escolas do Município. Este tópico visa apresentar brevemente o documento, com ênfase no embasamento teórico adotado pela rede de ensino, nas considerações sobre a formação continuada, bem como sobre a proposta do projeto *Palavras Andantes*.

De modo geral, o documento é organizado da seguinte forma: pressupostos teóricos e metodológicos que embasam as concepções de educação, conhecimento e de sociedade que subsidiam todo o trabalho da rede de ensino. Em seguida, tais pressupostos são tratados especificamente na educação infantil e no ensino fundamental. Além disso, o documento traz as diretrizes pedagógicas da educação integral e as modalidades de ensino, em que localizamos uma parte destinada à formação continuada dos profissionais das escolas. Por fim, o documento apresenta os projetos desenvolvidos na rede, a saber: 1º Projeto: Londrina Global; 2º Projeto: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em

Educação; 3º Projetos de Parcerias; 4º Projeto Bibliotecas Escolares: Palavras Andantes, o objeto analisado neste estudo.

3.1.1 Pressupostos Teóricos e a Formação Continuada

As propostas que norteiam as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (2016) compartilham de um núcleo comum, pautado na perspectiva histórico-cultural, a qual se configura como alicerce para as práticas pedagógicas que contribuem para a reflexão sobre o entendimento do papel da escola na estrutura social. De acordo com o documento, essa visão contribui para o desenvolvimento de uma prática docente mais autônoma, pois permite ao professor considerar as especificidades da escola em que leciona e, principalmente, dos seus alunos.

Nesse sentido, segundo os documentos, os envolvidos na educação, como ponto de partida, devem considerar a realidade dos alunos visando a um ensino transformador. É importante destacar que as diretrizes evidenciam, dentro desse contexto, a necessidade da inclusão de conteúdos que compartilham de conhecimentos científicos e da diversidade cultural na formação do sujeito.

Nessa perspectiva, de acordo com Furlanetto (2010, p. 10 apud LONDRINA, 2016, p.5), “o conhecimento historicamente acumulado não representa o risco de inculcar ideologias das classes dominantes, mas sim, equiparar o nível de formação, para que todos tenham as mesmas condições de igualdade nos universos sociais”.

As DCL (2016) expõem a necessidade do conhecimento do professor sobre as concepções de ensino adotadas pela Secretaria Municipal de Educação como norteadoras no processo de ensino aprendizagem:

Ao elegermos um referencial teórico e metodológico como subsídio norteador das práticas educacionais das unidades escolares do Município de Londrina, entendemos que o mesmo não é superior às contribuições de autores e pesquisadores de outras vertentes, no entanto, encontramos nesse referencial a relação com as concepções que temos de escola, mundo, sociedade, entre outros, a partir da nossa realidade. Assim, pretendemos que a Teoria Histórico-Cultural seja a referência para o estudo, a compreensão e intervenção de nossas práticas educacionais na rede municipal de Londrina, fundamentando o trabalho pedagógico (LONDRINA, 2016, p.7).

Para que essa proposta seja base de orientação dos profissionais envolvidos nas escolas, os documentos são configurados com embasamentos teóricos que oferecem suportes para que esse profissional reflita a partir da perspectiva histórico-cultural defendida pela Secretaria de Educação.

Além do desenvolvimento teórico que abrange a universalidade da concepção histórico-cultural no contexto escolar, encontramos nas Diretrizes uma seção destinada ao professor relacionada ao desenvolvimento e aprendizagem do docente dentro desta perspectiva. Nesse quadro observamos que os referenciais sinalizam favoravelmente a uma formação continuada que pode direcionar o profissional à reflexão acerca da relevância de uma constância na apropriação de conhecimento científico a fim de refletir sobre suas práticas:

Para a Teoria Histórico – Cultural, a formação continuada deve gerar no professor a necessidade de mudança. Necessidade esta que tem relação com o sentido pessoal que o professor encontra na atividade de ensinar. Nesta perspectiva, o papel da formação continuada é desenvolver o pensamento teórico, favorecendo a compreensão da gênese dos fenômenos educacionais para modificar a realidade (LONDRINA, 2016, p.52).

Em coerência com a proposta de formação continuada, as DCL (2016) enfatizam a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em proporcionar um ensino de qualidade; para tanto, estabelece a necessidade de organizar espaços e tempos em que o professor possa desenvolver um trabalho educacional pautado em um embasamento teórico que sustente suas ações, fundamentando suas práticas e suas decisões (LONDRINA, 2016, p.6).

Com base nessa defesa da formação continuada de professores como fundamental para apropriação e desenvolvimento do conhecimento nos pautamos ao analisar as reuniões de formação continuada, ofertadas pela Secretaria de Educação do Município aos participantes do projeto das bibliotecas escolares municipais. As análises também são apoiadas nos pressupostos indicados nas DCL (2016), como Eixos Integradores do projeto.

3.1.2 Projeto Bibliotecas Escolares: *Palavras Andantes*

A construção do programa de leitura nas bibliotecas escolares municipais de Londrina partiu da ideia de um pré-projeto de doutorado do professor

Rovilson Silva⁷, inicialmente encaminhado com o título de “Programa de Formação de Professor de Hora do Conto e Auxiliar de Biblioteca da Rede Municipal de Londrina” (SILVA, 2006).

Idealizado em 2002, o programa foi fundamentado na reestruturação da atuação dos professores da Hora do Conto⁸ por meio da proposta de formação continuada que tinha como objetivo geral propor um programa anual de estudo continuado sobre leitura, literatura, criança, biblioteca escolar e os suportes de informação, ampliando sua visão sobre a ação cultural no meio escolar (SILVA, 2006, p.69).

Após a aprovação do projeto, de acordo com Silva, (2006), o nome foi alterado para *Palavras Andantes*, por sugestão da secretária de educação, uma referência à obra do escritor uruguaio Galeano (1991). Porém, o título do projeto foi modificado pelo autor para Bibliotecas Escolares: *Palavras Andantes*, que é preservado atualmente. A ideia era reforçar a concepção de biblioteca em contraposição à sala de leitura, como eram anteriormente chamadas (SILVA, 2006, p.70).

Nesse sentido, Silva destaca a importância de se incluir a terminologia biblioteca como forma de firmar aquele espaço e sua função pedagógica no cotidiano escolar, já que o nome “sala de leitura” como era chamado pela Rede reforçava a ideia de improvisação.

O projeto *Palavras Andantes*, desde sua fundação, decorre de uma Proposta Pedagógica para a Biblioteca Escolar da Rede Municipal de Londrina que norteia o trabalho pedagógico de mediação de leitura nas bibliotecas escolares, com ênfase na formação dos professores e na formação de leitores.

3.1.3 Os Eixos Centrais do Projeto *Palavras Andantes*

Neste tópico, descrevemos os eixos integradores (doravante denominados EI) que norteiam a proposta do Projeto do *Palavras Andantes* a fim de verificar como acontece a abordagem dos EI e seus conceitos nas discussões ocorridas nos eventos de letramento realizados nos encontros de formação

⁷ Professor da rede municipal da época

⁸ Professor da Hora do Conto: denominação utilizada pela Rede a professores que atuavam nas salas de leituras.

continuada dos docentes responsáveis pela efetivação do projeto de leitura nas escolas. Destacamos que os eventos de letramento são abordados, posteriormente, com base na leitura dos EI acerca da proposta de formação do leitor.

Nas DCL (2016), o projeto *Palavras Andantes* é tido como proposta de formação de leitores. Logo no início do texto, nos deparamos com a justificativa sobre a importância da leitura, que sustenta a manutenção da proposta:

A leitura contribui para a formação intelectual e social do ser humano, mas para que a escola forme leitores são necessárias algumas condições que aconteçam umas imbricadas às outras, ou seja: acervo à disposição dos alunos, tempo da rotina escolar destinado à leitura livre e à leitura direcionada, uso cotidiano da biblioteca escolar e ação do mediador de leitura que fará essa estrutura funcionar (LONDRINA, 2016 p. 323)

De acordo com as DCL do Município de Londrina (2016), o projeto é constituído por cinco eixos centrais: biblioteca escolar, acervo, empréstimo, hora do conto e mediador de leitura. O documento salienta que, para a efetivação da proposta de formar leitores é necessária a harmonia entre esses elementos: “o direito a uma escola com a biblioteca estruturada, com acervo compatível ao usuário que atende; além de usufruir de um professor mediador que o estimule a buscar e a emprestar livros” (LONDRINA, 2016, p.323).

Em seguida, é descrito como cada eixo deve se articular com a proposta de formação de leitores, o que resumimos a seguir.

O primeiro tópico abordado, “biblioteca escolar”, enfatiza a importância da organização do trabalho pedagógico na escola como um espaço de utilização integrada da biblioteca escolar em conformidade com a áreas do conhecimento, ou seja, considerar aquele espaço constituído ao processo educativo.

O incentivo à utilização do espaço da biblioteca e de todos os seus recursos informacionais é frisado com o objetivo de desenvolver nos alunos o hábito de pesquisa. De acordo com os documentos, à medida que os alunos avançam na escolaridade, torna-se cada vez mais importante que, gradativamente, o programa da biblioteca seja integrado com os conteúdos curriculares (p.326).

Cabe à escola manter a biblioteca em funcionamento durante o horário de recreio das crianças, conforme o seguinte trecho: “essa postura pedagógica reforçará, para a criança, o conceito de que a leitura deve estar presente

em todos os momentos da vida, tanto na hora da aula quanto na hora do recreio” (LONDRINA, 2016, p.326).

Como enfatizado no primeiro eixo, o acervo é parte essencial no processo de construção do projeto de formação de leitores, por isso, os documentos dedicam o segundo tópico dos EI ao “acervo” da biblioteca escolar.

A proposta para o acervo é compor-se de 60% de livros de literatura infantil e juvenil de diversos gêneros literários: prosa, verso, drama. Os demais 40% distribuídos em livros científicos, acadêmicos, periódicos, enciclopédia.

A integração do conteúdo curricular e a utilização espontânea do acervo são as duas maneiras sugeridas de aproveitamento desses materiais. Segundo o documento, o planejamento pedagógico deve acontecer de maneira conjunta entre os professores regentes de bibliotecas e os demais docentes, o que indica a necessidade de um trabalho interdisciplinar. Faz-se necessário, então, conhecer o material disponível e seus conteúdos.

“Esse trabalho integrado estimulará o aluno na busca de informações, tanto aquelas solicitadas pela escola quanto aquela de natureza pessoal, que lhe desperta a curiosidade” (LONDRINA, 2016, p.325).

Os documentos apontam a necessidade de conduzir o aluno para o alcance de sua autonomia enquanto leitor, por esse motivo a dinâmica de utilizar o acervo espontaneamente, de acordo com o interesse de cada usuário, é rotina semanal. É importante ressaltar que existem atividades direcionadas pelo professor mediador de leitura, porém os alunos têm a liberdade de escolha dos livros que irão levar para casa.

Embora o projeto *Palavras Andantes* tenha se constituído por meio do conjunto de elementos propostos pelos EI, a “hora do conto” é estabelecida em todas as escolas municipais como prática pedagógica, ou seja, já faz parte da rotina de atividades semanais dos alunos.

Como destacam os documentos, “a hora do conto” é uma atividade pedagógica a ser desenvolvida pela biblioteca da escola. É parte obrigatória da rotina da escola contar com 30 minutos no mínimo para cada turma com a “hora do conto”.

Essa atividade é considerada uma estratégia fundamental para a aproximação dos alunos dos textos literários. Os componentes abordados para a realização dessa dinâmica são: selecionar e ler a história antes de contá-la aos

alunos; o professor deve ser o primeiro a gostar da história que vai contar; a hora do conto não é hora de pintura, dobradura, redação ou similares; a hora do conto é hora para o aluno saborear o texto ouvido, expor sua opinião, trocar informações com amigos e descobrir outros livros (LONDRINA, 2016, p.325).

A proposta de leitura vai além do contar histórias. Os documentos enfatizam a importância do momento entre o leitor e o texto e para isso propõem que se reserve um tempo para leitura individual.

Dentro da rotina das atividades da biblioteca, os alunos contam com a prática de “empréstimo de livros”. De acordo com os documentos, os alunos devem ser estimulados ao empréstimo de livros, pois isso pode levar, posteriormente, à autonomia desse aluno enquanto leitor.

Diante disso, é destacado: “o aluno deve ser orientado a cuidar do livro, no entanto, evitar exageros na recomendação, pois muitas crianças desistem de emprestar o livro com medo das “leis”; o aluno não deve ser obrigado a emprestar o livro, mas sim, estimulado a querer emprestá-lo; cada aluno tem o direito de escolher o livro que deseja ler, portanto, é preciso que ele manuseie o livro antes, vá até as prateleiras etc”.

É importante destacar que a estrutura física e o acervo são fundamentais no processo de formação de leitor, porém as ações pedagógicas naquele espaço devem se configurar como essenciais para a conquista do projeto de leitura na escola. De acordo com Silva (2001, p.203):

Não adianta à escola contar com a biblioteca e o acervo adequados se o corpo docente da unidade escolar não se envolve adequadamente com o projeto de promoção da leitura. Se o professor-regente ou o professor da Hora do Conto não possuírem conhecimento e fundamentação suficientes para manusear o acervo existente de forma a explorá-lo em sua máxima capacidade, estimulando, assim, o contato da criança com as obras [...].

Diante disso, podemos concluir que, como é caracterizado pelo documento, o professor alfabetizador deve assumir o papel de agente de letramento, ou seja, alguém que articule os interesses dos alunos e decida o que melhor ensinar em função do sujeito e do bem coletivo. Para tal, os documentos colocam os professores como mediadores de leitura, o que envolve, entre outras ações, as escolhas dos textos, o trabalho da leitura do texto literário; abrange também, a

atitude de levar o aluno a uma escuta atenta; a partilha de opiniões pela prática da oralidade e a articulação da leitura a outras atividades do currículo.

Segundo Kleiman (2008), o agente precisa ter familiaridade com diversas práticas sociais de letramento pois é função do professor desenvolver o repertório das crianças com a amplitude que os textos literários podem proporcionar, trazendo sempre reflexões sobre o que é lido.

Assim, os documentos destacam como fundamental o projeto de formação continuada direcionado aos professores regentes do projeto, pois esses são os principais pilares para a promoção da leitura nas escolas da rede municipal de ensino, visto que esses profissionais são os responsáveis por estabelecerem estratégias para que a mediação de leitura aconteça na escola.

3.2. OS EVENTOS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste tópico, o intuito é abordar os temas trabalhados nas reuniões de formação e confrontá-los com os eixos integradores das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina. Para isso, inicialmente, o objetivo é apresentar a dinâmica das reuniões de formação e os temas que foram tratados - expomos, assim, um panorama geral com os principais assuntos abordados durante as formações. Apresentamos por meio de um quadro as sínteses dos nove encontros de formação realizados entre os meses de março a novembro de 2018. Com o intuito de verificar se os eixos centrais se realizam na prática, as temáticas propostas durante a formação são confrontadas por eixo.

Observamos as reuniões como um espaço potencial de mobilização de diversas vozes, levando à discussão e ruptura de práticas e visões estereotipadas acerca de assuntos diversos, tais como condição de trabalho, intolerância étnica, racial, de gênero e religiosa, entre outros, uma vez que as reuniões de professores usualmente favorecem a emergência de temas relacionados à sua profissão e à realidade dos alunos. Desse modo, por fim, vimos como pertinente destacar a potencialidade desse espaço para além do foco nos eixos centrais propostos nas DCL (2016), ou seja, evidenciar quais intervenções aconteceram durante as reuniões para além do que está posto nos documentos.

As reuniões observadas são consideradas nas análises como eventos de letramento, embasadas no conceito trazido por Heath (1982), abordado

em tópico específico nos referenciais teóricos desta dissertação.

A justificativa para a caracterização desses eventos de letramento é verificar como são tratados os EI nas reuniões do curso de formação.

Cabe destacar que esse confronto conduz para um olhar observador sobre as práticas sociais presentes naquele espaço, sobretudo quais posicionamentos as participantes tiveram sobre as práticas propostas.

3.2.1 Os Eventos de Letramento na Formação Continuada e os Eixos Centrais das DCL

Nesta seção, as atividades que se relacionaram com os eixos centrais são destacadas, com o intuito de se compreender as relações entre o que propõem os documentos e a formação dos professores oferecida através do projeto *Palavras Andantes*. Para estabelecer uma dinâmica na leitura deste tópico, a exposição é feita por temáticas de cada eixo. Para auxiliar a análise, apresentamos a seguir um quadro com a síntese dos temas tratados ao longo dos nove encontros de formação realizados entre os meses de março a novembro de 2018. Essa síntese é pertinente para ilustrar as pautas abordadas de modo geral, caracterizadas por não apresentarem uma estrutura fixa e pela diversidade de atividades.

Quadro 1 – Síntese dos temas abordados nas reuniões de formação do projeto Palavras Andantes no ano de 2018

1º encontro 01/03/2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proposta de catalogação do acervo ✓ Mini curso com contador de histórias
2º encontro 05/04/2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proposta de construção do livro com participação das professoras, parceria com o departamento de Educação da UEL. ✓ Projeto Folha Cidadania
3º encontro 12/04/2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação do projeto “Japão que inspira” ✓ Mediação de Leitura
4º encontro 03/05/2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Base Nacional Comum Curricular ✓ Voz ao professor ✓ Exposição de trabalhos ✓ Leitura reflexiva

5º encontro 05/06/2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização da escrita ✓ Teatro de bonecos ✓ Base Nacional Comum Curricular ✓ Acervo
6º encontro 05/07/2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalho com a produção do livro ✓ Oficina de bonecas – projeto Chanel ✓ Contação de história pela professora da rede
7º encontro 13/09/2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fala do professor do Departamento de Educação da UEL ✓ Contação de histórias ✓ Ações afirmativas: “A África na Literatura: por uma estética do cabelo”
8º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Literatura como arte. ✓ Critérios para seleção de livros: experiências do professor. ✓ PNLD Literário-2018 e seus critérios. ✓ Reflexão a respeito das obras escolhidas do PNLD Literário-2018.
9º encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participação no ECOH- 2018 (encontro de contadores de histórias) “Costuras Poéticas pelo fio da voz” ✓ Crenças religiosas.

Fonte: o própria autora

Como se pode observar, no quadro acima, o acervo foi assunto abordado na primeira reunião. Segundo a coordenadora do projeto, devido à crescente demanda de alunos e à ampliação das escolas do município, com o intuito de renovação e de organização dos acervos, surgiu a necessidade de mapear todo o material que compõe as bibliotecas. Assim, as professoras encarregadas dos trabalhos nas bibliotecas foram destinadas ao trabalho de re-categorização. Essa atividade aconteceu em dois momentos: o primeiro, pontuar o autor, edição e ano de publicação, na sequência, pela separação dos livros por faixas etárias.

A sugestão de re-categorizar os exemplares norteou o debate

acerca da necessidade da Secretaria do Município reconhecer o acervo de todas as bibliotecas escolares da rede. Para essa orientação, coube aos diretores encarregados das bibliotecas públicas de Londrina tratarem da proposta.

Além do mapeamento dos livros, os palestrantes convidados para esse evento destacaram a importância do reconhecimento do material de trabalho dos docentes. O projeto gerou desconforto na maioria do grupo, pois as professoras alegaram dificuldades de tempo, e muitas destacaram precariedade nas ferramentas de trabalho (computadores). Durante a fala dos palestrantes, algumas professoras se exaltaram e houve a necessidade de mediação da coordenadora do projeto.

É importante destacar que os diretores responsáveis pelas bibliotecas municipais apresentaram propostas técnicas sobre o funcionamento das bibliotecas, o que causou polêmica entre as docentes, que consideraram que os palestrantes não estariam aptos a direcionar tal funcionamento por desconhecerem a rotina das escolas municipais e a realidade de seu trabalho nas bibliotecas. Devido ao efeito negativo perante a proposta, foram solicitadas algumas sugestões para que o trabalho fosse realizado, e resolveu-se o conflito à medida que algumas professoras que haviam iniciado trabalhos semelhantes puderam compartilhar suas experiências.

A temática relacionada ao acervo foi retomada no 5º encontro. Ressaltamos que o assunto não estava em pauta, porém muitas professoras alegaram sobrecarga de trabalho e expressaram dúvidas na utilização do novo sistema de catalogação. Novamente, as docentes que conseguiram se adaptar ao sistema contribuíram com o relato das suas experiências, desse modo uma roda de conversa foi aberta para a discussão.

O espaço físico da biblioteca é considerado parte integradora das atividades pedagógicas tanto curriculares como extracurriculares (essa concepção foi abordada na 2º reunião). Segundo a coordenadora, “a biblioteca deve ser um espaço de acolhimento entre todos da comunidade escolar” (registro diário de campo do dia 05/04/2018).

Uma proposta extracurricular foi apresentada, em que as escolas, em parceria com um jornal do município, desenvolveriam um projeto de leitura e escrita “Ler para saber” direcionado para alunos do 5º ano: oficinas seriam ofertadas na biblioteca com o intuito de desenvolver a criticidade dos participantes por meio da diversidade de assuntos.

Os responsáveis por passar as informações sobre as atividades foram as integrantes de um Jornal regional, porém não houve nenhuma descrição de como aconteceria o projeto. Uma breve exposição histórica do jornal e uma oficina intitulada “passeio por um jornal” foram ministradas, entretanto as professoras manifestaram-se contrárias às dinâmicas realizadas, considerando que as palestrantes abordaram de que forma deveria ser manuseado o jornal e sua composição, sem explicitar a proposta para a execução do projeto. Ocorreram questionamentos sobre o posicionamento autoritário das palestrantes devido ao pedido não atendido sobre uma maior explicação do projeto.

Diante disso, a ideia inicial apresentada na reunião sobre a importância do espaço físico da biblioteca como parte integradora das atividades não foi retomada em nenhum outro momento.

Podemos observar que nos primeiros encontros descritos acima ocorreu uma falta de conexão entre os responsáveis pelas propostas dos projetos e as docentes, devido à distância entre o que foi proposto e seu contexto de trabalho. Nesse sentido, constatamos a importância do reconhecimento das demandas de trabalho pelos organizadores do curso para que haja coerência nas ações apresentadas.

Diferentemente das ações até aqui mencionadas, o projeto intitulado “Japão que inspira” foi apresentado como proposta extracurricular englobando atividades extracurriculares que deveriam atingir também as professoras regentes, isto é, integrar os conteúdos curriculares. Essa proposta foi mediada por uma representante da comunidade Nipo-brasileira, que contou sua história sobre a importância da integração de distintas culturas com intuito de ampliar o conhecimento e quebrar estereótipos.

Além do depoimento, o livro “Arigotô”⁹ escrito pelos jornalistas Jhony Arai e Cesar Hirasak foi apresentado como embasamento teórico para uma proposta de produção final direcionada aos alunos do 5º ano; proposta bem recebida pelas

⁹ Escrito em japonês e português, a obra, de autoria dos jornalistas Jhony Arai e Cesar Hirasaki, narra a trajetória dos imigrantes nipônicos desde a chegada do primeiro navio japonês, o Kasato Maru, em 1908. Da dura vida nas fazendas de café, os primeiros trabalhos nas cidades, as dificuldades com o idioma, o clima e a alimentação, até a consolidação da comunidade nipo-brasileira, o livro traça um panorama completo para se entender a história da imigração japonesa no Brasil. Arigotô aborda também a migração dos nipo-brasileiros ao Japão, a formação da comunidade brasileira no arquipélago e seus reflexos no Japão e no Brasil e mostra as influências culturais japonesas na sociedade brasileira, uma herança de tradições que são o orgulho dos seus 1,5 milhão de descendentes.

professoras. Segundo uma participante, o 3º encontro de formação foi mais efetivo, pois tratou de atividades que faziam sentido ao trabalho conjunto.

Essa afirmativa destaca o quanto à necessidade de realizar intervenções compostas por grande parte teórica e outra prática, pois notamos uma efetiva participação do grupo. Desse modo, nos momentos em que as intervenções aconteciam por meio da apresentação do material físico, ou seja, a mediadora não somente discorria sobre o conteúdo, mas apresentava dados, oferecia momentos de pausas para a participação e leitura de trechos do livro, as professoras se apropriavam das discussões. De acordo com o relato de uma participante: *“quando as formações não parecem palestra eu aproveito melhor, essa foi uma delas”*.

Essa atividade foi proposta para acontecer em conjunto com outros membros da escola, porém não houve nenhuma abordagem quanto à forma em que os trabalhos seriam divididos, dificultando a oferta de integração, como evidenciado por uma docente: *“a proposta é muito boa, adorei a atividade, mas sei que vai sobrar pra mim”*.

O EI “a hora do conto” ocupou a pauta em todas as reuniões de formação. De acordo com os documentos, a contação de história é o ponto de partida para o estímulo da leitura na formação da criança, “desde a mais tenra idade, crianças se encantam com histórias lidas ou contadas, se emocionam e conseguem expressar sentimentos que se afloram, a partir da escuta de bons textos literários” (LONDRINA, 2016, p.218).

Essa atividade é considerada como uma estratégia fundamental para despertar nos alunos o interesse pela leitura.

Por meio dessa afirmação, constatou-se que o projeto *Palavras Andantes* se apropria da prática de contação de histórias como principal recurso para a mediação de leitura. A afirmação se consolida a partir das observações nas reuniões de formação de professores em que espaços para o compartilhamento dos trabalhos realizados nas escolas são abertos aos docentes, visto que em todas as pautas das reuniões, a contação de história foi destacada.

Foram várias abordagens relacionadas ao tema contação de histórias. Por exemplo, no 1º encontro, dia 01/03/2018, foram abordadas algumas questões relacionadas à organização do trabalho, como preparação do espaço, a importância do contador em se apropriar do texto antes de contar a história, bem como assuntos técnicos acerca da temática, faixa etária e autor. O conteúdo foi

abordado por um educador, especialista na área de contação de histórias que, além desses processos, apresentou diversas maneiras de se trabalhar a mediação de leitura e contação de histórias.

O palestrante também refletiu a respeito da postura do professor em relação à recepção do aluno na biblioteca e apontou a necessidade de o aluno-leitor sentir-se livre e acolhido, ou seja, pensar no espaço da biblioteca como o melhor lugar da escola.

Podemos constatar a relação entre essa palestra com o que destacam as Diretrizes Municipais:

O trabalho de formação continuada visa instrumentalizar o professor e possibilitar um movimento de mudança de suas concepções em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, para transformar a prática pedagógica, incorporando ao ato de ensinar, as ações de planejar, pesquisar, observar, avaliar, monitorar e intervir, oportunizando assim, a apropriação dos conhecimentos pelos alunos (LONDRINA, 2016, p.52).

Diversos títulos foram apresentados como sugestões de leitura, porém a(o)s participantes questionaram algumas obras por se tratarem de livros comerciais, cuja maior parte não pertencia a seus acervos. Entre a seleção apresentada, dois títulos eram direcionados a gêneros distintos, ou seja, exclusivos para meninos ou meninas, nesse caso não houve considerações sobre os estereótipos contidos naqueles livros, como discriminação de cores em suas capas e alusão a comportamentos adequados aos gêneros.

Além da oficina no primeiro encontro, no 5º encontro, a formação contou com a participação de uma profissional de teatro de bonecos, intitulada de “contação de histórias com o formas animadas”. A contadora ministrou oficina de bonecos, fantoches, teatro de bonecos, ou seja, uma diversidade de ferramentas para a abordagem no trabalho de contação de histórias.

Esses foram os dois momentos em que convidados ministraram oficinas direcionadas ao trabalho da hora do conto. Nos demais, algumas professoras apresentaram seus trabalhos.

A troca de experiências entre as professoras tornou-se frequente nas reuniões, em virtude de uma boa interação entre as participantes. No decorrer das reuniões, notou-se um engajamento crescente por parte das encarregadas pelas

exposições, uma vez que demonstravam compromisso com as atividades.

Essa atividade revelou-se produtiva na medida em que as participantes se identificaram com o contexto de trabalho, como relatado por algumas professoras. Segundo a fala de uma docente estreante no trabalho da biblioteca, “*as trocas de experiências norteiam a organização do trabalho*”.

Nos momentos em que as professoras expõem seus trabalhos, observamos o desenvolvimento de interações bem sucedidas entre as participantes em situações mais simétricas e mostrou-se então a eficácia do uso da escrita configurado em termos concretos de práticas sociais – eventos de letramento.

É relevante destacar que temáticas como cultura indígena, direitos humanos, cultura afrodescendente e diversidade foram abordadas por meio dessas exposições. Essas temáticas são abordadas no tópico “Para além dos eixos” desta dissertação.

Sobre a formação de professores, as diretrizes defendem a necessidade de proporcionar ao professor da rede pública espaços e momentos em que discussões que privilegiem a sua autonomia sejam proporcionados:

Embora a prática profissional seja um elemento constitutivo da formação dos professores, estes necessitam ter espaços e tempos próprios para a pesquisa e reflexão de sua prática, pois é por meio desse processo, que os professores se atualizarão em relação às novas tendências e abordagens produzidas na área da educação (LONDRINA, 2016, p.53).

Diante disso, além das práticas de oficinas de contação e mediação de leitura, propostas que envolveram reflexões sobre abordagens teóricas foram discutidas e intermediadas por professores do departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Um dos professores que orientaram essas abordagens teóricas foi o professor Doutor em Educação da UEL Rovilson José da Silva, como já dito, idealizador do projeto *Palavras Andantes*. Embora tenha se desligado do quadro efetivo da Secretaria Municipal da Educação, o docente participou das formações contribuindo com estudos teóricos por meio de cursos de extensão que desenvolve na universidade em parceria com a prefeitura.

Um dos projetos de extensão do departamento de Educação da Universidade ligado diretamente aos professores da biblioteca, tem por objetivo a

organização do primeiro livro relatando experiências pedagógicas com o trabalho “a hora do conto” nas Bibliotecas Escolares da Secretária de Educação do Município de Londrina. Para que esse processo seja concluído foram disponibilizados outros momentos além das reuniões de formação, por isso não tivemos acesso aos dados do processo, porém as professoras se mostraram receptivas à proposta.

Esta prática social que envolveu o processo de escrita do livro se tornou efetiva para as professoras a partir do engajamento do grupo, visto que foram direcionados objetivos socialmente reconhecidos e fazendo uso de um sistema de tecnologia e conhecimento compartilhado. (VALSECHI e PEREIRA, 2016).

No que se refere à formação profissional, a proposta de construção do livro é compartilhada nas orientações dos documentos, já que são sugeridos espaços de reflexões, porém, essa articulação entre as práticas de letramento acadêmicas e as práticas destacadas no local de trabalho serão analisadas como efetivas na visão das participantes por meio das entrevistas, abordadas no próximo capítulo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve destaque no 5º encontro, no qual a coordenadora expôs alguns aspectos relacionados à educação literária. Segundo ela, a abordagem teve intuito de ilustrar às professoras a relação do trabalho já desenvolvido no projeto *Palavras Andantes* com a teoria embasada nos documentos. Nesse sentido, Marques (2016) evidencia a importância de se realizar no contexto de formação docente a perspectiva de aproximação entre teoria e prática, assim, estabelece uma conexão com o contexto de trabalho das participantes.

Diante disso, podemos constatar que a abordagem dessa reunião evidenciou a importância do professor alfabetizador como agente de letramento, ou seja, alguém que articula os interesses dos alunos e decide o que melhor ensinar em função do sujeito e do bem coletivo, por meio da relação entre os conhecimentos teóricos e contexto de trabalho. O agente precisa ter familiaridade com diversas práticas sociais de letramento (KLEIMAN, 2007). Nesse sentido, a formação continuada deve possibilitar ao professor a inserção em várias práticas de letramento.

3.3 PARA ALÉM DOS EIXOS

Considerando as reuniões como potencial espaço de mobilização de diversas vozes, que levou à discussão e potencial ruptura de práticas e visões estereotipadas acerca de diversos assuntos. Neste tópico, pretendemos caracterizar os eventos de letramento a partir de temáticas para além dos eixos previstos na proposta do projeto. Dentre as temáticas abordadas, temas acerca das ações afirmativas, minorias, condições de trabalho foram discutidas nas reuniões, entre elas:

- ✓ A importância da diversidade religiosa
- ✓ Quebrando estereótipos – a identidade da mulher
- ✓ Problematização sobre investimentos públicos, condição de trabalho
- ✓ Discurso de ódio – escola sem partido

Consideramos relevantes as reflexões acerca dos eventos de letramento que iremos abordar neste tópico por se tratar de experiências comunicativas em que as participantes mobilizaram diferentes vozes. Nos apoiaremos na noção dos elementos básicos dos eventos e práticas de letramentos propostos por Barton, Hamilton e Ivanic (2000), que apontam quatro elementos básicos como proposta de análise para esses eventos: participantes, ambientes, artefatos e atividades.

Para Hamilton (2000) os participantes integram indivíduos que interagem com materiais escritos; os ambientes correspondem a espaço físico em que a interação acontece; os artefatos constituem as ferramentas e acessórios envolvidos na interação e, por fim, as atividades correspondem às ações pelos participantes nos eventos de letramento, esses elementos são visíveis nas práticas de letramento.

Segundo Oliveira (2008), a presença de elementos invisíveis como participantes ocultos, domínios, recursos e rotinas apontam para a complexidade do letramento em uso. Para entendê-lo, devemos levar em consideração não apenas as evidências empíricas observáveis nos eventos de letramento, mas também elementos invisíveis, tais como sentimentos, conhecimentos, propósitos, relações de poder, valores e ideologias, nem sempre inferíveis em dados documentais (OLIVEIRA, 2008, p,103), como ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 10 - Elementos básicos de práticas e eventos de letramento

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não visíveis das práticas de letramento
Participantes: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos	Participantes ocultos: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos.
Ambientes: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
Artefatos: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos).	Todos os outros recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.
Atividades: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	Rotinas estruturadas e trajetórias que facilitam ou regulam ações; regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Fonte: Hamilton, 2000, traduzido por Oliveira, 2008, p. 103, grifos do original⁶⁰.

Nesse sentido, podemos afirmar que, por meio da caracterização dos eventos de letramento em que questões abordadas são consideradas para além das representações “naturalizadas” do mundo, atentamos para uma configuração mediante a qual as pessoas exercem controle sobre sua vida e atribuem sentidos não a que fazem, mas a si mesmas (OLIVEIRA, 2008, p.104). Através disso, foi possível observar agências, processos discursivos e identitários e histórias de aprendizagem.

Durante o ano, em dois momentos, foram trabalhadas questões sobre ações afirmativas; nas duas oportunidades os assuntos foram apoiados em livros literários (artefatos).

O livro “Meu crespo é de rainha” (2018) de Bell Hooks, pseudônimo de Glória Jean Whatkins, iniciou a discussão sobre a dificuldade das mulheres em aceitar os cabelos crespos, devido ao padrão estabelecido pela sociedade. Durante a leitura de trechos do livro, uma professora abriu uma discussão pertinente acerca da realidade da escola em que ela trabalha.

Segundo a professora, por se tratar de uma região periférica e de baixa renda, a maioria dos seus alunos são de descendência afro. A professora relatou¹⁰: “*depois do seu depoimento (palestrante) eu refleti sobre a minha escola como um lugar de reprodução de estereótipos*” [...] “*eu nunca pensei em trabalhar*

¹⁰ Anotações do diário de campo

*com o processo de reconhecimento e valorização dos alunos*¹¹.

Podemos constatar que a colocação dessa professora em relacionar a realidade dos seus alunos no espaço escolar ultrapassa o ambiente físico, observável, ou seja, onde as ações acontecem, pois ela abarca também um espaço discursivo em que toma um posicionamento para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (Oliveira, 2008).

Nesse contexto, tomando como referência a análise crítica do discurso de Fairclough (1996), entendemos que a professora, ao questionar o espaço escolar antes tido como orgânico, perpassa as convenções sociais tidas como naturalizadas, assim desmistificando o discurso dominante.

A questão das ações afirmativas potencializou discussões sobre o contexto de trabalho das professoras e os acontecimentos racistas frequentes no ambiente escolar. Uma palestrante de origem africana afirmou “*No chão da escola é que tudo acontece*”. Ela relatou que foi na escola o primeiro ambiente em que se sentiu desprezada, com uma infância de poucos amigos e de lembranças violentas de bullying.

O silêncio foi o posicionamento das professoras diante do discurso dessa palestrante ao expor o processo de descaracterização como uma etapa dolorosa e violenta, “*mas necessária para o seu reconhecimento enquanto mulher negra [...] paqueta preta não existe*”. (Diário de campo data)

Neste contexto, crenças e sentimentos foram revelados pelas professoras, visto que diversos depoimentos envolvendo o reconhecimento da identidade negra, como a importância dos cabelos na história delas, sobre o preconceito sofrido. Diante disso, a palestrante constatou a importância do embasamento teórico¹² para desenvolver a argumentação desse processo.

A reflexão compartilhada no evento de letramento se relaciona com ideologias impostas entre determinadas estruturas e discursos e como esses efeitos ganham forças sociais. Clark *et al.* (1996, p.45) apontam que “ligar o discurso a seus determinantes estruturais e efeitos é olhá-lo em relação a seu passado e futuro”

Os artefatos culturais são centrais ao desenvolvimento das habilidades humanas, tendo um papel fundamental na modulação do

¹¹ Professora da hora do Conto há dez anos.

¹² A palestrante cursa mestrado em ciências sociais na Universidade Estadual de Londrina.

comportamento, cognição e emoção, ou seja, por meio da abordagem de livros literários, a formação levantou questões sobre preconceito e violência incluindo uma maior compreensão sobre mundos de letramento.

Semelhante ao evento descrito anteriormente, a última reunião contou com a mediação do escritor Renato Fiorim Junior, autor da obra “Samba de uma noite de verão”¹³ lançada em 2016 e contemplada no 59º Prêmio Jabuti (categoria Adaptação), em 2017. O encontro integrou a programação do festival de Contação de História de Londrina (8º ECOH).

A temática sobre religiões afrodescendentes foi questão principal apresentada pelo autor, pois é o tema principal da sua peça. Discussões como crenças religiosas, racismo, identidade da mulher negra e discurso de ódio foram realizadas de forma intensa pelos participantes.

Assim, em relação aos posicionamentos das professoras apontamos um maior engajamento sobre as questões levantadas, o que proporcionou o surgimento de discursos específicos no qual as participantes conseguiram parafrasear os textos abordados na primeira formação sobre as ações afirmativas.

Reflexões acerca do processo histórico de reconhecimento das religiões afrodescendentes no contexto brasileiro proporcionaram o compartilhamento de histórias familiares de alguns docentes:

Eu respeito muito a religião Candomblé, minha avó me contou o dia em que apanhou na escola porque descobriram que ela era “macumbeira”, mas as pessoas usam esse termo de forma pejorativa, não respeitam e desconhecem outras religiões

Esse depoimento levantou o questionamento sobre o discurso de ódio sofrido pela comunidade Afro:

É muito difícil ser negra e mulher nessa sociedade, eu tive que parar um ano da escola, pois não aguentei tanto ódio das pessoas por mim, eu era motivo de chacota por causa do meu cabelo “Bombriil” aí resolvi alisar, mas não adiantou, começaram a tirar sarro porque alisei, a alternativa foi sair da escola mesmo.

¹³ Ao reescrever o clássico de Shakespeare, “Samba de Uma Noite de Verão” traça uma metáfora da formação do Brasil a partir de personagens cotidianos e fantásticos. No livro-CD, a Atenas do bardo inglês transforma-se na Vila de Vera Cruz, cortiço humilde povoado por uma gente criativa e batalhadora; o bosque da obra original, repleto de fadas e elfos, converte-se em uma floresta onde reinam orixás e outras deidades do nosso imaginário.

À vista dessas considerações, percebemos que a caracterização desses eventos de letramento está ancorada numa prática de letramento na qual se permite a ampliação da diversidade cultural, rompendo com o letramento autônomo, dominante.

Entretanto, as práticas letradas estão ligadas a um complexo sistema cultural e a estruturas de poder em que o processo de significação guarda sempre uma dimensão avaliativa e a expressão de um posicionamento social valorativo (VÓVIO, 2007). Neste sentido, observamos uma posição de conflito com a identidade religiosa no depoimento de uma professora ao questionar a abordagem das religiões Afro: *“eu preciso falar, por que a ênfase em se apresentar nas formações somente a religião das minorias, por que não se aborda a história de Jesus?”*.

Esses discursos evidenciados pelas práticas de letramento têm o potencial de reafirmar (ou não), reconhecer ou produzir conflitos sobre identidades. Nesse sentido, Vóvio (2019) destaca:

Promover o confronto com a multiplicidade de identidades com as quais os participantes podem identificar ou não, pelo menos temporariamente em eventos de letramento escolar, pode ser útil na concretização de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (VÓVIO, 2019, p.6).

Embora a professora tenha se posicionado contrária ao artefato apresentado no evento de letramento, ou seja, a discussão embasada na obra de Fiorin (2016), os elementos não visíveis das práticas de letramento pautados em Hamilton (2000), possibilitaram a reflexão sobre a representação social hegemônica e favoreceram um enfrentamento direto “com o imaginário e as práticas de racismo arraigados na escolarização e no imaginário dos profissionais da educação” (GOMES, 2012, p.24).

Os eventos de letramento em que questões acerca das Ações Afirmativas foram sistematizados contribuíram para a quebra de estigmas e versões estereotipadas sobre a cultura negra. Porém, os discursos mostraram que apesar da implementação de dispositivos legais que visam à Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (VÓVIO, 2019), as propostas não fogem de tensões e conflitos associados à formação docente para essa temática.

CAPÍTULO IV

LETRAMENTO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS: SABERES EXPERIENCIAIS E SABERES TEÓRICOS DA FORMAÇÃO

Uma das perspectivas deste estudo foi reconhecer o espaço de formação continuada como potencializador para a formação docente. Neste capítulo, com o intuito de analisar a importância e as potencialidades da formação continuada, com o recorte para a experiência da formação proporcionada pelo *Palavras Andantes*, temos como objetivo realizar tal análise a partir da voz das próprias professoras participantes da pesquisa. Dessa forma, analisamos o que dizem as professoras entrevistadas sobre os possíveis efeitos do curso de formação continuada *Palavras Andantes* em seus percursos profissionais, como também suas práticas anteriores ao curso.

Para isso, no primeiro momento, apresentamos o perfil das professoras com destaque às características como formação profissional, tempo de docência e a identificação das principais agências de letramento. Também, focalizamos a dinâmica das entrevistas, e outras situações do contexto de trabalho, como as experiências de leitura, a partir da análise das práticas destacadas pelas professoras e registradas em diário de campo.

Por fim, abordamos de forma mais direta questões relacionadas ao curso de formação continuada *Palavras Andantes* e a apreciação avaliativa realizada pelas professoras participantes em relação ao projeto enquanto agência formativa.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS E PERFIL DAS PROFESSORAS

Esta seção é dedicada à apresentação da dinâmica das entrevistas realizadas e à caracterização do perfil das três professoras entrevistadas. Buscamos identificar características tais como: formação acadêmica e experiência docente; além disso, focalizamos as principais agências de letramento das quais participam que se destacaram como relevantes em suas formações: família, igreja, trabalho, etc.

Sob pseudônimos utilizados para manter o anonimato, as

entrevistadas são: Chanel, Petite e Mafalda. É importante destacar que a escolha dos nomes não foi aleatória, pois correspondem aos projetos desenvolvidos e pelas leituras identificadas durante as entrevistas. Chanel foi assim identificada devido à elaboração de um projeto apresentado no curso de formação, no qual abordou a vida e obra da modista francesa Gabrielle Bonheur Chanel em que sua figura apresenta uma forte representatividade das conquistas históricas das mulheres pela luta da igualdade. Petite, em alusão à autora do mesmo nome que ela utilizou em seus estudos sobre leitura, a autora francesa Michele Petit, antropóloga, que entre seus estudos focaliza reflexão acerca da importância da leitura na formação humana. E Mafalda, que apresenta características da personagem das tiras de autoria do cartunista argentino Quino, conhecida por questionar a visão hegemônica de compreensão de mundo, pela qual nutre admiração, chegando a portar uma agenda personalizada cujo tema é a própria Mafalda.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com as três professoras participantes da pesquisa, buscando investigar a potencialidade do curso de formação continuada em suas práticas, no qual apresentaremos no tópico a seguir. Algumas questões serviram como roteiro para as entrevistas, dentre elas: o trabalho desenvolvido biblioteca; as possíveis influências que interferiram na escolha profissional e na identidade profissional; a trajetória acadêmica e necessidade da formação continuada.

O quadro, a seguir, apresenta a síntese do perfil das participantes, a fim de contribuir para a discussão sobre a correlação entre a formação do professor e a construção da práxis pedagógica:

Quadro 2 – Perfil das entrevistadas

Categorias	Chanel	Petite	Mafalda
Graduação	Letras e Pedagogia	Letras e Pedagogia	Letras e Pedagogia
Pós-graduação	Curso de pós graduação Lato sensu em Educação	Mestrado em Educação e Stricto Sensu em Estudos da Linguagem (doutoranda)	Mestrado em Educação
Experiência docente	20 anos de profissão	10 anos de profissão	5 anos de profissão
Tempo de participação no	7 anos	6 anos no projeto	1º ano no projeto

projeto palavras andantes			
----------------------------------	--	--	--

Fonte: a própria autora

Um dado a considerar é que as três participantes cursaram a graduação em Pedagogia em cursos EAD, duas como formação complementar devido à obrigatoriedade da lei LDB 1996 que consistiu na criação de cursos específicos de nível superior destinados à formação de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a educação infantil. O objetivo era o de que esses cursos viessem a substituir a formação em nível médio, como tradicionalmente vinha sendo feita no Brasil, no antigo Curso Normal. Por isso, os cursos foram denominados Normal Superior.

Diante desse dado, consideramos que as entrevistadas apresentaram uma formação inicial análoga, dado qualitativo que se mostra significativo para a reflexão acerca da formação inicial e continuada das participantes.

4.1.1 Entrevista com a Professora Chanel

A primeira entrevistada foi a **professora Chanel**, que possui graduação em Letras e Pedagogia, pós graduação Lato Senso na área da educação, vinte (20) anos de experiência docente, sete (7) dos quais atuando no projeto *Palavras Andantes*.

A professora se mostrou receptiva desde o primeiro encontro da formação continuada, pois quando soube da presença da pesquisadora na reunião manifestou a vontade de colaborar com o trabalho.

A entrevista aconteceu na biblioteca da escola, um espaço amplo, arejado e agradável. Segundo a professora, em grande medida aquele ambiente reflete sua própria identidade, já que ela tem a liberdade de modificar o espaço, tematizando-o de acordo com trabalho a ser desenvolvido na biblioteca.

A entrevista semiestruturada focalizou suas experiências de leitura e possíveis processos de construção da identidade da professora, observando quais agências de letramento integram o seu cotidiano enquanto docente, além de investigar a importância do curso de formação continuada em suas práticas.

4.1.2 Entrevista com a Professora Petite

A **professora Petite**, segunda entrevistada, é graduada em Letras e Pedagogia, possui mestrado em Ensino de Ciências Humanas e atualmente cursa doutorado em Estudos da Linguagem. Possui 10 anos de experiência docente, 6 dos quais atuando no projeto de Leitura do Município. Além disso, no último ano, deixou um padrão¹⁴ no Município para exercer a docência como professora contratada temporariamente no ensino superior.

A entrevista foi realizada em sua sala de permanência na Universidade. A postura da professora Petite é diferente da de Chanel nas reuniões do curso, pois, devido aos compromissos referentes ao doutorado, sua frequência foi menor.

Os principais pontos destacados pela professora foram: i) as transformações ocorridas em suas práticas docentes a partir do projeto *Palavras Andantes*; ii) a percepção da necessidade de buscar qualificação profissional.

4.1.3 Entrevista com a Professora Mafalda

A **professora Mafalda**, 5 anos na prefeitura e o primeiro ano no *Palavras Andantes*, é graduada em Letras e Pedagogia e possui mestrado em Educação. É tecnóloga em Enfermagem, porém afirmou ter concluído o curso por influência da mãe e para não perder o investimento.

A entrevista aconteceu durante a pausa de intervalo do curso de formação continuada e, embora sua entrevista tenha tido um curto tempo, apenas 15 minutos, durante todas as reuniões de formação foi a professora com quem, a pesquisadora teve mais contato, pois sempre passávamos os intervalos juntas.

Sobre as experiências atuais como docente, trabalha no cargo relativo a um padrão na prefeitura e, no período noturno, é coordenadora em um curso de graduação em EAD.

Os principais pontos enfatizados pela professora foram: i) a importância das reuniões do *Palavras Andantes* como contribuição e apoio a seu trabalho na biblioteca no sentido de lhe propiciar repertório e abordagens

¹⁴ Cada padrão no cargo de docência na Secretaria de Educação de Londrina equivale a 20 horas de trabalho semanais.

pedagógicas que compensaram sua falta de experiência; ii) suas condições de trabalho no projeto Bibliotecas Escolares: *Palavras Andantes*, para o qual sentia falta de prioridade.

4.2 ANÁLISE A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, apresentamos as categorias que servem de embasamento para a análise das entrevistas destacadas pelas participantes como importantes no processo de formação e construção da identidade, a saber: agências de letramento; formação escolar e familiar; outras experiências significativas para o contexto do trabalho.

Na medida em que essas inquietações motivadoras partiram de um contexto situado de formação continuada específico para professoras atuantes na biblioteca são evidenciadas questões relacionadas à concepção de leitura compartilhada pelas professoras com o intuito de refletir sobre o processo de construção da identidade docente.

Para o entendimento desses elementos adotou-se uma perspectiva sociológica na qual se considera que a constituição de leitores e as histórias pessoais de leitura são afetadas diretamente pelo contexto sócio-histórico, cultural e econômico (CAMPOS ALMEIDA, 2001, p. 116), ou seja, modificam-se a partir de modos diferentes de integração no mundo da cultura letrada. A partir desse contexto, contamos com os seguintes dados:

Quadro 3 – Agências de letramento

Categorias	Chanel	Petite	Mafalda
Agências de letramento	Igreja, família	Escola, família	Igreja, escola e família
Formação escolar familiar	Primeira geração a concluir ensino superior	Primeira geração a concluir o ensino superior	Primeira geração a concluir o ensino superior
Experiências destacadas como significativas para o contexto do trabalho	Formação musical maestrina	Adequações nas práticas que não deram certo	Formação continuada <i>Palavras Andantes</i>

Fonte: a própria autora

Com base nesses dados, é possível observar que a escola é uma agência de letramento destacada pelas três professoras entrevistadas. Da mesma forma, as três constituem a primeira geração a concluir o Ensino Superior, o que corrobora os estudos de Batista (1998) sobre o perfil do docente brasileiro: “os professores constituem a primeira geração do grupo familiar a ser submetido a uma escolarização de longa duração. (BATISTA, 1998, p.35).

Ainda é possível verificar que as agências família e igreja se mostraram importantes para duas participantes, Chanel e Mafalda.

No âmbito das possíveis influências destacadas pelas professoras, essas configurações apresentam singularidades, pois as relações sociais podem se distinguir do ponto de vista de suas experiências com a cultura letrada. Dialogando com essa ideia, Lahire, (1997, p.20) afirma:

Por detrás da similaridade aparente das categorias socioprofissionais, talvez se escondam diferenças e abismos sociais na relação com a escrita, diferentes frequências de recursos às práticas de escrita e leitura, diferentes modalidades de uso da escrita e da leitura, diferentes modos de representação dos atos de leitura e escrita, diferentes sociabilidades em torno do texto escrito (Lahire, 1997, p.20).

Por exemplo, as diferentes experiências de leitura entre as professoras no âmbito familiar, apesar da frequente valorização e incentivo para estudar, Petite não teve leituras compartilhadas com a mãe, enquanto Chanel teve interação com a mãe em contação de história e leituras bíblicas.

Nesse sentido, não se pode negligenciar as experiências de leitura e escrita das professoras em diferentes contextos sociais; as possíveis relações estabelecidas entre as agências de letramento destacadas nas entrevistas e a “construção de conhecimento e valores” (TINOCO, 2008).

Vóvio (2007), a esse respeito, reconhece que as experiências destacadas e concepção de leitura também podem saltar aos olhos de diversas formas, antagônicas, convergentes, complementares e distintas, ou seja, de acordo com suas posições e formas de relacionar os sujeitos e objetos (leitura).

Considerando que a prática está situada na vida social, em diversos domínios que englobam a cultura e, por extensão, a vida cotidiana (KLEIMAN, 2008), esta seção objetiva refletir sobre algumas agências de letramento que foram destacadas pelas professoras como importantes no que tange à formação docente,

de acordo com as singularidades de cada uma delas.

4.2.1 Professora Chanel

A visão de leitura da professora Chanel foi enunciada discursivamente pelo seu posicionamento carregado de significações associadas à sua história e vida social. Em suas falas, as agências de letramento destacadas são das esferas familiar e igreja. Dessa forma, para esta análise, nos apoiamos em Lahire (1995), Singly (1995) e Batista (1998), que chamam a atenção para a influência do âmbito familiar no processo de letramento e Hamilton (2000) que ressalta a influência das instituições de prestígio hegemônicas, como a igreja.

No que concerne à esfera familiar, Singly (1993) pontua a herança como um dos fatores responsáveis pela criação do gosto ou da necessidade de leitura: “investimentos temporais, culturais, afetivos na leitura variam de acordo com os investimentos operados nessa prática pelos pais” (SINGLY, 1993, p. 42).

Nesse sentido, podemos relacionar o fator da herança familiar da professora Chanel como relevante no seu processo de formação leitora, pois de acordo com ela, sua mãe foi a “*contadora oficial de histórias da família*” [...] *desde pequena eu escuto suas histórias*”. Assim, observamos o papel intermediário da família em sua apropriação de objetos culturais em que oportunizou a vivência e o contato com a cultura da escrita.

Sobre essas influências no contexto de trabalho, a professora evidencia que o seu ato de contar histórias atualmente ainda é carregado de significações daquela época, pois guarda na memória a entonação da voz de sua mãe no momento em que representa uma história: “*com certeza minha mãe é minha maior referência nos momentos dramáticos das contações histórias*”. É importante destacar que nessa situação observamos a sua memória afetiva, cuja identidade social foi construída pelas experiências e contato com leituras através da mãe.

A esse respeito, podemos depreender que a experiência relatada por Chanel evidencia a importância das práticas de leitura vivenciadas no âmbito familiar em sua prática profissional, conforme assinalado por Lahire (1997, p. 21):

[...] o fato de ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades. De ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida

familiar, a escrita de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar.

Lahire (1995) considera que as práticas de leitura dos pais refletem de forma “natural” nas crianças, cuja identidade social e cultural se constrói notadamente através deles, ou seja, pais leitores ampliam a possibilidade de filhos leitores.

No que concerne ao perfil do professor – leitor de hoje, Batista (1998) aponta que as relações familiares se apresentam como forte influência para a aquisição de competências, disposições e crenças relacionadas a usos escolares da escrita. Para Lahire (1995), a ausência da mobilização do patrimônio cultural pela família torna-o “*patrimônio cultural morto*” (p.343), pois objetos culturais por si só não mobilizam as crianças em suas descobertas. É preciso que haja disposição ou oportunidade dos intermediários para possibilitarem a apropriação desses objetos por parte dos filhos.

Embora a professora Chanel venha da primeira geração a frequentar o ensino superior, de acordo com seus relatos, a família se apropriava de bens culturais valorizados pela sociedade, como destacado pela professora, que aponta a influência na infância da família na sua musicalidade: “*na minha casa todo mundo canta, desde os 7 anos estudo piano e participo do coral da igreja*”.

Além de referenciar os eventos de letramentos compostos na esfera familiar como importantes em sua formação, suas enunciações estão ancoradas em discursos vindos de instituições de prestígio detentoras de letramentos dominantes, a exemplo da igreja, da escola, da mídia, do Estado, entre outros (HAMILTON, 2000).

Nesse contexto, a igreja foi destacada como uma agência de letramento importante para a professora, pois, de acordo com ela, sua vida social está relacionada a eventos da esfera religiosa, que permitiram experiências musicais e literárias (contação de histórias) com forte influência em suas práticas docentes:

Nasci num lar evangélico, isso me dá uma bagagem para a musicalidade, em casa todo mundo toca alguma coisa na igreja, meu repertório musical é de grande parte da igreja [...] desde pequena escuto história na escola dominical.

Quando questionada a respeito da relação de sua formação musical religiosa com sua atuação profissional, a professora afirma que a sua atuação como maestrina numa instituição religiosa transcende o altar da igreja, já que a música faz parte do cotidiano das suas práticas pedagógicas no trabalho da biblioteca.

minha formação musical é de dentro da igreja[...] aproveito meu conhecimento para ampliar o trabalho na biblioteca, pois música e literatura podem andar juntas, por exemplo, trabalho com lendas, cantigas de rodas, poesias. Minha biblioteca é viva, o último trabalho foi um conto adaptado de Andersen o clássico da Pequena Sereia.

Nesse sentido, as esferas sociais se interpenetram, dialogam entre si, se sobrepõem, tal como observam Campos Almeida e Pietri (2019) e De Grande (2015); gêneros e vozes de uma esfera migram para outras, são destinadas à circulação em diferentes esferas, podem ser apropriadas e reacentuadas em variadas situações comunicativas (DE GRANDE, 2015, p.450).

Assim, a identidade profissional de Chanel foi constituída por uma pluralidade de práticas de letramento desenvolvidas na esfera familiar e religiosa, influenciando sua musicalidade e o gosto pela leitura, porém ressalta-se ainda em sua fala o papel do letramento acadêmico advindo de sua busca por qualificação em função do exercício de seu trabalho com leitura literária na biblioteca. Como comentamos anteriormente, ela cursou especialização em Contação de Histórias e mantém participação no clube da leitura ofertado para professoras efetivas da Rede Municipal de Educação.

Tal situação pode ser reconhecida pelos relatos na entrevista na qual falou sobre um trabalho direcionado ao dia das mães em que os alunos, por meio da sua mediação, encenaram uma peça baseada na poesia “Se as coisas fossem mãe” escrita por Sylvia Orthof.

Essa prática demonstra uma sistematização do trabalho da docente, pois de acordo com ela, a escolha da história foi pensada conforme as diversas configurações da figura da mãe na sociedade,

Quando eu vou pensar numa história, por exemplo, o momento que eu tenho a hora atividade, é o momento que eu me recolho, eu leio a história, eu vejo qual realidade da história pra eu aplicar para os meus alunos. [...] hoje a realidade de estrutura familiar é muito diferente de antigamente, tem mãe do sobrinho, mãe avó, mãe vizinha que cuida da criança.

Chanel destaca o clube de leitura em que participa como um canal de compartilhamento, estudo e reflexão sobre o trabalho com o texto literário, “*nos reunimos todas as quartas para a discussão de um livro, lemos um livro por mês, inclusive preciso finalizar a leitura do Magico de OZ até terça*”. A docente associa o seu crescimento profissional a esses espaços de formação, “*como eu cresci profissionalmente esse ano, a leitura dos livros ampliou o meu conhecimento de mundo*”.

De acordo com Chanel, as leituras compartilhadas em seus estudos refletem em seu desempenho profissional, o que demonstra a importância da inclusão cultural dos educadores em práticas de leitura de prestígio nos cursos de formação inicial e continuada de professores, como afirma Campos Almeida (2001), em suas investigações sobre sujeitos professores-leitores.

A importância do curso de formação do *Palavras Andantes* foi referida pela professora em sua entrevista, porém será apresentada em um tópico subsequente específico em que abordamos as contribuições das reuniões do *Palavras Andantes* como espaço formativo.

4.2.2 Professora Petite

A concepção sociocultural de leitura da professora Petite se apresenta vinculada às práticas institucionalizadas. A principal agência de letramento referida pela docente foi a instituição escolar, tanto na esfera da educação básica como em nível superior. Também podemos observar a influência do âmbito familiar, vinculadas, entretanto, ao sentido de valorização ao ensino institucionalizado. As apreciações realizadas por Batista (1998) e Tardif (2000) norteiam as análises aqui apresentadas.

A respeito da valorização da esfera escolar na família, Petite é a primeira geração do seu grupo familiar a ter acesso a uma escolarização de longa duração; entre os seis irmãos é a única que cursou curso superior. Durante a entrevista, citou sua mãe como uma incentivadora da leitura, no processo escolar, “*a minha mãe sempre me incentivou a ler, queria na família uma professora, uma enfermeira entre os filhos*”. Esse depoimento corrobora o que afirma Batista (1998):

A socialização primária dos professores parece ter se organizado em torno de uma forte mobilização familiar para a aquisição de competências, disposições e crenças relacionadas a usos escolares da escrita mas não propriamente em torno da transmissão mesma dessas competências, disposições e crenças, nem naquelas envolvidas em usos não escolares da escrita (BATISTA, 1998, p.31).

Apesar de a sua mãe ter tido pouco acesso ao letramento escolar, pois frequentou até o ensino fundamental, reconhece e prioriza o letramento escolar como o dominante, valorizado e capaz de conferir prestígio social. Assim, por meio do incentivo da sua mãe, a escola foi destacada como principal agência de letramento responsável pela acesso ao mundo da cultura letrada.

Petite considera a etapa do ensino fundamental como essencial em sua familiaridade com a leitura canônica, visto que se lembra da sua intensa frequência na biblioteca da escola, *“me lembro de ficar recreio todo na biblioteca, enquanto minhas amigas iam brincar”*.

Entretanto, afirma ter se distanciado da leitura literária no curso de Letras e ter retomado contato somente a partir da sua participação no projeto *Palavras Andantes* pelo envolvimento com a literatura infantil, cujo potencial ela destaca: *“é uma leitura aparentemente rápida, só que muito profunda e isso só pude perceber após a entrada no projeto”*. Ao retomar a questão do seu “distanciamento da literatura”, Petite considera o período como uma fase mais técnica, profissional *“é um contato diferente e necessário o trabalho com o texto literário na graduação, um olhar mais especialista”*.

Neste momento, aparece claramente a importância formação continuada adquirida/experenciada no curso *Palavras Andantes* que, por um lado, propicia a retorno aos estudos teóricos da academia, para a busca de bases teóricas necessárias a dar fundamento ao desenvolvimento das práticas docentes. Por outro lado, a voz acadêmica valorizada, porém, ressignificada no contexto da prática docente, aqui percebida pela experiência no curso analisado.

Em suas falas, Petite afirma que os seus saberes foram fundamentados e validados por meio dos seus conhecimentos adquiridos no cotidiano do seu trabalho, necessários para o desenvolvimento da prática docente, denominados por Tardif (2000) saberes experienciais. Enfatiza, porém, como destacado anteriormente, que a partir do contato com o curso de formação *Palavras Andantes* e com a literatura infantil, sucedeu a necessidade de buscar qualificação.

Sobre a identidade profissional vinculada aos saberes docentes, Campos Almeida também destaca que:

No caso da identidade profissional do professor, através das múltiplas e dinâmicas experiências vivenciadas em seu dia-a-dia, são construídos valores e modos de agir específicos, que envolvem concepções de ensino, práticas pedagógicas e as representações concernentes à sua própria imagem e ao seu papel social (CAMPOS ALMEIDA, 2001, p.123).

A partir do curso de mestrado acadêmico, Petite considera que, “*com as leituras teóricas, o meu trabalho ficou sistematizado*”; isso mostra o trabalho reflexivo da professora, pois a partir de um processo de conscientização sobre sua prática, ela passa a ter uma apropriação intelectual dos fundamentos da área de maneira autônoma em suas ações, ou seja, refletiu no trabalho da biblioteca que foi alterado.

Todos os assuntos abordados durante a entrevista com Petite foram englobados por ela na questão da sua formação acadêmica e a sua participação no projeto *Palavras Andantes*, por isso abordaremos esse assunto no tópico direcionado à visão das entrevistadas sobre o curso de formação continuada e seus impactos na profissão.

4.2.3 Professora Mafalda

As práticas de letramento destacados pela professora Mafalda fazem referência às instituições que integram a cultura letrada dominante, como a igreja e escola, esta inclusive em grande parte marcada pela repressão, segundo a professora:

Minha primeira escola é inesquecível, pois foi o primeiro lugar que fiquei de castigo de verdade, acho meio traumático, a causa do castigo foi porque corri na frente da professora em um passeio, aí fiquei trancada na sala durante o recreio sem a atividade da piscina, nossa não esqueço disso.

Apesar da carga semântica negativa na fala da professora sobre uma experiência escolar, em diversos momentos ela apresenta a valorização de

práticas institucionalizadas. Observamos tal fato quando Mafalda relata sobre a seu processo de alfabetização, remetendo à professora de conto, afirma que frequentou a pré escola desde os 4 anos e que “*aprendeu ler aos 5*”, “*foi a professora do conto que me alfabetizou aos 5 anos, disso eu não esqueço, pois minha mãe sempre reforçou isso*”.

Nesse sentido, podemos atribuir destaque ao modelo de letramento escolar, considerado bastante significativo de acordo com a visão da professora para o seu processo de formação. Aparece em sua fala a relevância que sua mãe atribui ao fato de ser alfabetizada precocemente, e também a lembrança da professora alfabetizadora que organizava “a hora do conto, *eu amava escutar histórias. [...] O livro que vem em minha memória é “João e o pé de feijão”*”.

Ainda sobre a escola, suas lembranças no período de formação do Ensino Médio se mostram positivas e significativas no processo de formação identitária, já que deu andamento acadêmico em suas graduações voltadas para os cursos de Licenciatura,

Meu ensino médio foi integrado com o curso de magistério, esse curso foi fundamental para o andamento da minha trajetória profissional, [...] pude experimentar o que era uma sala de aula.

A relação afetiva é destacada na constituição do letramento familiar, pois Mafalda destaca as práticas de letramento compartilhadas com a avó fundamentais em seu processo de formação leitora e profissional:

Tenho certeza que minha avó plantou uma sementinha dentro de mim, as memórias de infância foram fortes, agora sei que devo a minha avó a minha profissão [...] nos fundos da casa dela, brincávamos de “escolinha”, passávamos à tarde toda lendo livros infantis e desenhando.

As práticas da avó em eventos de letramento, em seu quintal, foram significativas e proporcionaram a aproximação de valores culturais da escrita. Nesse contexto, o espaço e a relação com a avó foram elementos que corroboraram para diferentes significações da leitura, de modo que essas se atualizaram e ganharam sentidos no processo de interação.

De acordo com Campos Almeida e Pietri (2019), as práticas de letramento de diferentes esferas sociais não são isoladas; possíveis de interlocuções, o que pode ser observado nas experiências descritas anteriormente

em que a esfera escolar e familiar se deslocam em diferentes eventos de letramento.

4.3 APRECIÇÕES AVALIATIVAS DAS PARTICIPANTES: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DAS PROFESSORAS ASSOCIADA AO ESPAÇO FORMATIVO DO PALAVRAS ANDANTES.

O objetivo desse tópico é analisar as potencialidades da formação continuada do *Palavras Andantes*, enquanto espaço formativo de reflexões sobre questões relacionadas à identidade profissional na visão das entrevistadas.

4.3.1 Apreciações Avaliativas da Professora Chanel

Sobre o contexto de trabalho, Chanel destaca a sua função no projeto do *Palavras Andantes* como significativa no processo de formação e desenvolvimento profissional, pois o seu trabalho se configura com base na sua autonomia:

Um ponto positivo para o meu trabalho na biblioteca é a liberdade que tenho nesse espaço, essa semana por exemplo, trabalhei com a obra da Pequena Sereia, por isso ela está toda tematizada sobre o fundo do mar.

A respeito das reuniões de formação, Chanel apresentou participação efetiva nas reuniões, visto que constantemente se posicionava nas discussões. Dentre os seus destaques, a apresentação do projeto intitulado “Da alta costura à literatura infantil” desenvolvido na biblioteca em que o tema destacado baseou-se na biografia da estilista Coco Chanel. Para esta exposição foi disponibilizado todo o período posterior ao intervalo, ou seja, metade do tempo do 6º encontro.

Entre as atividades, aplicou uma oficina de bonecas para as professoras na qual a proposta era replicar modelos de alfaiataria criados pela estilista. Esse trabalho também foi realizado pelos alunos participantes, as produções foram expostas durante o evento.

Esse evento de letramento focalizou a realidade social de muitas comunidades escolares do Município. Por meio da abordagem da biografia da estilista, foi possível problematizar algumas questões sociais, a exemplo da fala da Chanel ao justificar o projeto para as professoras “os alunos sem muitos recursos, mostravam-se com uma excessiva vontade de consumir [...] por isso, tentei mostrar

que moda é a gente que faz”.

Segundo a docente, a partir do texto lido sobre a biografia da estilista pode desenvolver um trabalho aproximado do contexto social dos alunos:

o trabalho com a estilista Chanel, eu pude abordar as diferentes estruturas familiares e diversos contextos, mostrando que existem diferentes modos de se viver [...] questão sobre a violência da mulher e repressão também obteve reflexos muito positivos, inclusive no que diz respeito à comportamento e postura.

A respeito do comportamento e postura, salienta a resistência dos meninos na participação da oficina de construção de figurinos em bonecas que a partir da discussão sobre as imposições sociais os meninos se sentiram “liberados” para a atividade.

O projeto repercutiu fora dos muros da escola e será apresentado pessoalmente em Paris à diretoria da Chanel Virginie Viar pela professora Chanel, que destacou a importância do reconhecimento do seu trabalho, “*um momento único para uma escola pública*”.

Assim, verificamos que o trabalho desenvolvido pela professora Chanel e seu compartilhamento na formação se apresenta como forma de perceber a educação pautada no enfrentamento do discurso hegemônico, pois diante daquele contexto o trabalho se voltou na aprendizagem do aluno de forma sistematizada.

Devido ao trabalho na biblioteca, Chanel reconheceu a necessidade de buscar qualificação em um curso de pós graduação *Lato Sensu* em Contação de História que teve duração de um ano. Atualmente, participa de um clube de leitura que ela justifica pelo fato de servir ao objetivo de ampliar suas leituras.

A professora coloca a importância de buscar qualificação do trabalho que desenvolve em razão da responsabilidade social que possui com os alunos, afirmando que o texto literário não pode ser trabalhado sem um preparo anterior.

4.3.2 Apreciações Avaliativas da Professora Petite

Todas as entrevistadas mencionaram o *Palavras Andantes* como fundamentais no processo de formação continuada, a professora Petite foi a que enfatizou a relação entre o seu trabalho inicial na biblioteca com a continuidade da sua vida acadêmica. De acordo com Petite, devido a sua participação nas formações

continuadas do *Palavras Andantes*, surgiu a necessidade de buscar qualificação, assim, o curso de pós graduação *Stricto Sensu* concorreu para uma maior sistematização do seu trabalho docente:

A partir do trabalho na biblioteca, as reuniões do Palavras, percebi a necessidade de buscar algo a mais, não me contentava em ser apenas a professora que contava histórias, queria ter uma consciência de formar leitores, aquele era o espaço ideal, por isso busquei qualificação. [...].

Ao logo do desenvolvimento do seu trabalho na biblioteca, Petite destaca várias modificações em suas práticas e ressalta que essas alterações aconteceram combinadas entre as abordagens nas reuniões de formação continuada e o curso do Mestrado. Petite indica ainda que o espaço de formação continuada potencializou as reflexões a respeito de suas práticas:

As reuniões de formação da biblioteca tinham assuntos que me motivavam, troca de ideias, partilhas de leitura, no intervalo sempre muitas trocas, isso me motivou bastante no interesse pelo trabalho na biblioteca.

Sobre as influências da sua participação no projeto e de seu caráter formativo, a professora Petite reforça a mudança de postura em suas práticas, a exemplo a rotina de trabalho envolvendo empréstimo de livros:

O ritmo de trabalho inicial era mais lento, não tinha o tempo de empréstimo, só que eu fui aprendendo a usar o tempo melhor da biblioteca depois que eu comecei a estudar e compartilhar experiências.

Além da mudança de rotina com o empréstimo de livro, Petite salienta uma maior participação dos alunos no momento da contação de histórias, devido à reorganização das atividades envolvendo a hora do conto, pois, anteriormente, o desenvolvimento dessa prática acontecia com ênfase na performance da professora, ou seja, sem contato dos alunos com o livro físico:

Os alunos ficavam muitas vezes dispersos, quando voltou-se mais para o livro, as crianças se interessaram mais. [...] não sou muito de contar histórias caracterizadas, gosto do contato direto entre os alunos e o livro ... nesse momento, meu trabalho é direto com os alunos, eles contam suas experiências, dou voz a eles e isso está surtindo efeito.

Diante disso, observamos que a professora apresenta em seu trabalho uma concepção de leitura pautada numa prática sociocultural, em que o sentido se constrói na relação do leitor com os objetos de leitura, nas práticas de leitura, como enfatiza Oliveira e Fonseca (2016).

Atualmente, o empréstimo de livro é integrado com a hora da leitura, segundo Petite, se beneficia desse momento para interagir com o grupo, mantendo o hábito da participação de todos nos relatos das experiências de suas leituras, essa dinâmica sempre acontece em rodas. Sobre esse processo, ela afirma que a contação de história é um acréscimo em seu trabalho na biblioteca e que sempre deve acontecer acompanhado da participação do grupo. Essas configurações expostas são pontuadas pela professora com ênfase na autonomia concedida pela Secretaria de Educação aos docentes da rede.

Com essas considerações observamos a importância do projeto *Palavras Andantes* para a professora, na busca de conhecimentos e pressupostos para subsidiar e ressignificar os sentidos do seu trabalho profissional.

4.3.3 Apreciações Avaliativas da Professora Mafalda

São vários os aspectos enfatizados pela professora Mafalda sobre a importância das reuniões de formação continuada do *Palavras Andantes* em seu trabalho na biblioteca, pois foi o primeiro ano atuando no projeto.

Segundo Mafalda, o compartilhamento de experiências e as discussões ocorridas naquele espaço contribuíram para amenizar a sua insegurança, principalmente, no trabalho com a contação de história, pois relata suas experiências anteriores no Município focalizadas na alfabetização, como sinalizada em sua fala:

Nem sei como iria trabalhar se não fossem as experiências vivenciadas e compartilhadas durante as reuniões, pois todo o meu trabalho na biblioteca é baseado nas discussões do Palavras Andantes.

Uma das abordagens da pesquisadora, durante a entrevista, foi indagar sobre esses compartilhamentos, ou seja, quais os eventos de letramento na visão da Mafalda fortaleceram suas práticas. Ela pontuou como fundamentais as trocas de experiências por meio das exposições dos trabalhos realizados pelas

professoras nas reuniões de formação:

As exposições dos trabalhos nas reuniões me aproximaram novamente das leituras infantis, não me lembrava de como a literatura infantil é forte, traz questionamentos da vida humana, importante para a formação humana da criança. [...] a formação em que discutimos a cultura afro, a importância da identidade negra, auxiliou em um dos meus primeiros trabalhos coletivos na biblioteca.

Aqui percebemos as práticas desenvolvidas no curso de formação continuada como importantes no processo de reconhecimento da professora vinculados ao seu trabalho, certificado por Mafalda ao relatar a sua primeira atividade em que os alunos participaram de maneira efetiva numa exposição sobre a vida e obra de Monteiro Lobato:

Quando assumi a biblioteca meu maior medo era de me acomodar, pois no senso comum o profissional da biblioteca é aquele acomodado [...] as crianças me ensinam todos os dias, esse trabalho com o Lobato teve uma repercussão maior do que esperava, a escola toda se integrou no trabalho.

Ao ser questionada pela a escolha da vida e obra de Monteiro Lobato, Mafalda conta:

Esse trabalho estava no planejamento pedagógico da escola, mas com certeza a minha atuação seria diferente sem as discussões na formação [...] sei que preciso estudar mais sobre as abordagens literárias, mas tentei fazer um trabalho reflexivo sobre a questão da violência e racismo [...] só agora reconheci como algumas histórias reforçam o racismo.

Por conseguinte, ela diz que pretende entrar em um curso de pós-graduação voltado para literatura infanto-juvenil, necessário para o trabalho como mediadora de leitura, “*quero compreender até aonde posso ir na abordagem do texto literário, tenho dúvidas quanto as adaptações e modificações*”. Essa fala foi atribuída ao trabalho com a lenda do Saci-Pererê, pois na visão da professora reforça estereótipos.

No percurso das reuniões do *Palavras Andantes*, Mafalda expunha a realização do seu trabalho em relatos para a pesquisadora, mas, frequentemente, mencionava dificuldades em dar continuidade a sua função como mediadora de leitura, visto que devido à falta de professores na escola, por diversas vezes teve

que deixar seu trabalho para substituir professor em sala de aula, o que lhe causou contrariedade, conforme se observa em sua fala: “*parece que o que faço com as crianças na biblioteca não tem valor, dá pra deixar pra depois*”. Neste relato evidencia-se o quanto a formação continuada deve vir acompanhada de outros elementos que envolvem condições adequadas de trabalho e interferem na qualidade da formação dos educadores e educandos. A falta de professores na escola foi fator de interrupção no trabalho da professora Mafalda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da formação de professores, historicamente, tem sido marcado como um campo de disputas, tendo como primazia questões de cunho técnico, instrumental e pragmático. Tais concepções evidenciam que a desvalorização do professor se deve a diversas questões estruturais, em desigualdades já cristalizadas e indicam que a instabilidade no processo de reconhecimento do professor enquanto profissional autônomo não pode ser resumida a uma questão meramente pedagógica.

Partindo dessa perspectiva mais ampla de compreensão do campo, a reflexão desse estudo revelou a importância da formação continuada no estabelecimento da representatividade de professores, contrariando a visão construída, historicamente, sobre os cursos de formação continuada de professores que seguem uma perspectiva mais pragmática, focados em treinamentos preestabelecidos (GERALDI, 1997).

Partimos dos pressupostos da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, que apostam em uma abordagem sócio-histórica sobre as práticas de leitura e escrita (STREET, 2014). Tal perspectiva segue em consonância com as abordagens da Linguística Aplicada, que possibilita um olhar mais atento das relações entre os sujeitos e suas maneiras de interagir em determinados contextos, focalizando questões sociais e interesses voltados às realidades e a questões de como os sujeitos constroem identidades (KLEIMAN, 2005; DE GRANDE, 2011; ASSIS, 2016; VIANNA, 2016).

A representatividade das práticas docentes como apropriação cultural e a construção do trabalho coletivo remetem aos estudos de Kleiman (2005) e De Grande (2011), os quais valorizam a formação dos profissionais a partir de contextos situados, de acordo com as realidades de trabalho que, analogamente, sustentaram nossas reflexões.

Entendemos, de modo geral, que a perspectiva da formação continuada que valoriza as trajetórias, percursos e realidades vivenciadas no interior das escolas e secretarias de educação, que respeita e valoriza o trabalho desenvolvido por professores e professoras, tende a potencializar a formação crítica, com marcos de referência, sonhos e utopias, sem perder de vista as realidades e demandas locais.

Com o intuito de problematizar o universo da formação de professores, o objetivo geral dessa pesquisa foi o de compreender as práticas de letramento realizadas em um curso de formação continuada de professores mediadores de leitura literária na escola e os possíveis reflexos nas práticas das docentes participantes, no Município de Londrina, o projeto Bibliotecas Escolares: *Palavras Andantes*.

A formação continuada de professores, neste trabalho, foi observada nas reuniões de formação continuada do *Palavras Andantes* que evidenciaram uma configuração composta por práticas heterogêneas e plurais, compactuando com a perspectiva dos Estudos de letramento e dos da Linguística Aplicada. Isto significa que as reuniões da proposta de formação foram pautadas no reconhecimento da importância da representatividade dos professores sobre suas práticas.

Com efeito, a partir das análises realizadas neste trabalho, consideramos que a formação do *Palavras Andantes* é contínua, integral, não é emergencial, nem tratada de forma esporádica. Por isso, atua na contramão de uma formação para “ensinar” a dar aulas, de uma perspectiva reduzida de formação enquanto “receitas”, “cartilhas” ou “guias”.

O curso se constitui enquanto um espaço de reflexão e compartilhamento de experiências, como uma oportunidade de rever e problematizar determinadas concepções pré-concebidas, em que as professoras e professores são convidados a pensar a sua prática a partir de pressupostos teóricos, mas de maneira autônoma, de acordo com o contexto de trabalho.

A própria dinâmica do curso retratou essa relação dialógica enquanto opção metodológica, sendo possível observar o salto qualitativo que as discussões proporcionaram devido à articulação com o contexto e situações trazidos pelas professoras. Conforme indagação desafiadora de Kramer (1997):

Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? (KRAMER, 1997, p. 23)

A título de ilustração, salientamos duas situações que exemplificam tais aspectos. Em um dos encontros, ao abordar a temática das ações afirmativas

nos relatos e discussões, as professoras passaram a perceber como a negação da identidade afrodescendente estava presente no cotidiano das escolas, nos livros didáticos e literários, através de questões como a aceitação do cabelo, vestimentas, religião, entre outros, e a importância do despertar dessa percepção.

Outro exemplo que merece ser mencionado; trata de um dos encontros em que as professoras exigiram participar como protagonistas das propostas de organização do trabalho. Isso demonstrou o quanto a dinâmica do curso estimulou uma postura participativa das professoras, de práxis, de valorização de suas vozes e de suas experiências, priorizando o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Geraldi (1997) relata as mudanças de postura no trabalho com a formação de professores, em consonância com o que nos deparamos no curso *Palavras Andantes*. Dentre as mudanças, destacam-se alguns aspectos: 1) as mudanças só se produzem coletivamente; 2) a importância da conquista da autonomia das professoras e professores, na valorização das vozes e experiências; 3) o trabalho de forma contextualizada, considerando a experiência do professor e não somente dos “especialistas”; 4) a não homogeneidade dos diagnósticos e soluções para o trabalho escolar e para o trabalho docente, com “receitas”, guias, entre outros:

não há ponte entre teoria e prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger um movimento, como ponto de partida e como ponto de chegada, que é a partida (GERALDI, 1997, XXVIII).

De modo semelhante, nos aproximamos da concepção dialógica defendida por Freire (1979), no qual se entende a educação como prática da liberdade, de um ato de conhecimento e aproximação crítica da realidade: “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1979, p.19).

Por fim, vale salientar que não se trata de uma visão romantizada acerca da formação continuada a partir de contextos situados. É importante problematizar sucessos e insucessos, as contradições e incoerências ainda

presentes nas formações, como a dificuldade e carência de sistematização do trabalho, a linha tecnicista fortemente arraigada, a não superação do senso comum e das raízes da docência enquanto campo não profissional, entre outros:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta (KRAMER, 1997, p. 19).

O que destacamos, a partir da pesquisa realizada, é a pertinência de se investir reiteradamente na formação continuada considerando o trabalho coletivo, a partir de práticas plurais, heterogêneas e locais, um novo horizonte pleno de potencial formativo e uma grande e promissora aposta.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Márcia Ângela. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz F. (orgs.) A BNCC no contramão do PNE. Recife: ANPAE, 2018.

BATISTA, Antônio A. Gomes. A avaliação dos livros didáticos: Para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: Livro didático de língua portuguesa. Letramento e cultura da escrita/Roxane Rojo, Antonio Augusto Gomes Batista, (organizadores)- Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CAMPOS ALMEIDA, Ana.Lúcia. PIETRI, Emerson. Percursos de letramento de professores de língua portuguesa e a relevância das esferas de atividades socioculturais. In: Revista da área de humanas. Boletim / Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina. – V. 1 (2019)- . – Londrina: a Universidade, 2019- . v.; 21 cm

_____. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, A. (org.). A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BARTON, D. Literacy: An introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Blackwell, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. Situated Literacies – reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

CLARK, R., FAIRCLOUGH, N., IVANIC, R., JONES, M. Conscientização Crítica da Linguagem. Tradução de A.B. Kleiman e M.C. Cavalcanti/ Unicamp. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, (28):37-57, Jul./Dez.1996.

DE GRANDE, Paula. Desafios e Metodológicos em pesquisas sobre o letramento do professor: provocações em busca de novos caminhos. In: Revista Íkala, Lenguaje y cultura, com uma edição temática intitulada Estudios de Literacidades en América Latina (Vol 24), 2019.

_____. Desafios da Pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. In: revista Língua, Literatura e Ensino- maio/2007- Vol.II, p.101-109.

_____. Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada. Dissertação (mestrado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. Tese (doutorado), Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

LONDRINA. Diretrizes Curriculares. Prefeitura do município de Londrina Secretaria Municipal de Educação, diretoria pedagógica. Londrina, PR, 2016.

EUZÉBIO, D. Michelle e CERUTTI-RIZZATTI, Elizabeth Mary. Usos sociais da escrita: um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professores alfabetizadoras. Revista, Linguagem em (DIS) curso, Tubarão, SC, v. 13, n.1, p.13-34, jan./abril.2013.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin/ Carlos Alberto Faraco, - São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam/ Paulo Freire. - 41. Ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

_____. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão/ Jean Foucambert; trad. Bruno Charles Magne. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCEZ, Pedro de Moraes e SCHULZ Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. D.E.L.T.A., 31 especial, 2015 (1-34).

GERALDI, João Wanderley. Porto de Passagens/ João Wanderley Geraldi. - 4º ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Texto e Linguagem)

GIROUX, Henry. A pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica imanente, por Antonio Álvoro Soares Zuin e Bruno Pucci. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

GUEDES- PINTO, Ana Lúcia. Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissional/ Ana Lúcia Guedes-Pinto. – Campinas, SP: Mercado das Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002. - (Coleção Ideias Sobre a Linguagem).

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: SILVA, T.T. e LOURO, G. L. 10ªed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, TOMAZ TADEU (Org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petropolis, RJ: Vozes, 2000.

HEATH, S. B. What no bedtime story means. Narrative skills at home and school. Language in Society, 11(2): 49-76, 1982.

JUNG, N. M. Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em umacomunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado em Letras) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. Acesso em: 03 ago.2018.

_____. Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita/Ângela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. - (Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. Revista, Perspectiva, Florianópolis, V.28, n.2, 375-400, jul./dez. 2010.

_____. Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber/ Angela B. Kleiman, Maria de Lourdes Matencio, (orgs). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção ideias sobre linguagem)

_____. Linguística aplicada: suas faces e interfaces/ Kleiman, Ângela B. Cavalcanti, Marilda C, (orgs). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada/ Ângela B. Kleiman (org), -Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____. Os significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/ Angela. B, Kleiman (org)-Campinas, Sp: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, educação e Sociedade.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Educação e Sociedade 60, 1997.

LAHIRE, Bernarde. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável / Bernard Lahire ; tradução, Ramon Americo Vasques, Sonia Goldfeder. – Ed Ática, 1995. São Paulo.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-192.

MARQUES, B. A.S. I. A Formação de Professores de Língua Portuguesa: Projetos de Letramento, Agência e Empoderamento. IN: Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita/ Angela B, Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras).- Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

NÓVOA, António. Vida de Professores. Ed: Porto Editora, 1995. Porto Codex-Portugal.

_____. Os professores e sua formação. António Nóvoa. (org). Tradução de Graça Cunha. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

_____. Profissão professor, Ed: Porto Editora, 1995. Porto, Portugal.

OLIVEIRA, M.S.; TINOCO, G.A.; SANTOS, I. A. A.; Projetos de letramento e formação de professores de língua materna. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações/ Organização Maria do Socorro, Angela B. Kleiman.- Natal, RN: EDUFRRN- Editora da UFRN, 2008.

OLIVEIRA, Adilson Ribeiro; Fonseca, Hejaine de Oliveira. Leitura: concepções, práticas e representações. In: Significados e Ressignificações do Letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita/ Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética/ Kanavillil Rajagopalan.- São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

PERES, Aparecida de Fátima. Saberes e identidade profissional na formação de professores de língua portuguesa/ Aparecida de Fátima Peres; prefácio Cláudia Valéria Doná Hila. Maringá, 2010.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2008.

STREET, V. Brian. In: Org MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro/ Cultura escrita e letramento. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na Etnografia e na educação/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno.- 1.ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SILVA, TomaZ Tadeu. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SINGLY, François. Sociologia da família contemporânea/ François de Singly; tradução Clarice Ehlers Peixoto. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas/ Mauricio Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch.8 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Saberes docentes e formação profissional/Maurice Tardif.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TINOCO, Glícia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-rio-grandense. In: *Letramentos Múltiplos: agentes, práticas, representações/ Organização Maria do Socorro, Angela B. Kleiman.*- Natal, RN: EDUFRN- Editora da UFRN, 2008.

VALSECHI, Curado Marília e PEREIRA, M. Silvia Letícia. (DES) Caminho para o letramento do professor no espaço da formação docente. In: *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita/Ângela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras).* – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

VIANNA, Carolina Assis Dias. SITO, Luanda. VALSECHI, Marília Curado. PEREIRA, Silvia Letícia M. Do Letramento aos Letramentos: Desafios na aproximação entre letramento acadêmico e Letramento do Professor. In: *Significados e ressignificações do Letramento: Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita/ Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras).* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

VYGOTSKII, L.S. A construção do pensamento e da linguagem: (texto integral, traduzido do russo pensamento e linguagem (. L.S Vigotskii; tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VÓVIO, Cláudia Lemos. A construção de identidades Ético- Racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo. In: *Revista Íkala, Lenguaje y cultura, com uma edição temática intitulada *Estudios de Literacidades en América Latina* (Vol. 24), 2019.*

_____. Entre discursos Sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese (doutorado). Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

WOODWARD, H. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, TOMAZ TADEU (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.* Petropolis, RJ: Vozes, 2008

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Os saberes do professor: práticas de letramento docente compartilhados na formação continuada”, a ser realizada em **nas reuniões de formação continuada do projeto “Palavras Andantes”, nas dependências da Secretária Municipal de Londrina.** O objetivo da pesquisa é **contribuir e refletir a formação do professor e suas práticas docentes.** Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **por meio das reuniões de formação, entrevistas semi estruturadas, que serão gravadas.** Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As entrevistas gravadas em áudio da coleta de dados da pesquisa serão utilizadas com a finalidade específica para este estudo e serão destruídas após 5 anos da data da última publicação de seus resultados.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são **a ampliação de reflexões a cerca das mediações do ensino de leitura e formação de leitores. Sobre a importância da formação continuada como espaço de aproximação das propostas teóricas e as práticas docentes** A pesquisa apresenta riscos mínimos devido ao desenho da pesquisa ser qualitativo-interpretativista- ética emancipatória no qual os participantes contribuem com os resultados da pesquisa. Caso ocorra algum tipo de desconforto o participante será prontamente atendido e amparado pela pesquisadora, uma vez que a resolução 466/12 em seu item V.6 afirma: "O pesquisador, o patrocinador e as instituições e/ou organizações envolvidas nas diferentes fases da pesquisa devem proporcionar assistência imediata, responsabilizarem-se pela assistência integral aos participantes da pesquisa no que se refere às complicações e danos decorrentes da pesquisa."

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar **Cláudia Peres Barbosa Jorge, residente rua Luiz Lerco, 209, ap 803, Londrina-PR, Celular (43) 999244942, endereço eletrônico claudiapbjorge@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, ____ de _____ de 2019.

Pesquisador Responsável
Cláudia Peres Barbosa Jorge
RG:8788199-7

NOME POR EXTENSO DO SUJEITO DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO

Olá, professora. Gostaria de convidá-la para participar da pesquisa “Os saberes do professor: práticas de letramento docente compartilhadas na formação continuada”, a ser realizada **nas reuniões de formação continuada do projeto “Palavras Andantes”, nas dependências da Secretária Municipal de Londrina.** O objetivo da pesquisa é **contribuir e refletir a formação do professor e suas práticas docentes.** Os benefícios esperados são **a ampliação de reflexões acerca das mediações do ensino de leitura e formação de leitores.**

Após a coleta de dados do questionário gostaria de agendar uma entrevista a fim de trocar experiências sobre leitura e o trabalho docente.

1. Nome (será preservado na pesquisa):
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Idade:
4. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Separado(a) / Divorciado(a)
() Viúvo(a) () Vivo com companheira () Vivo com companheiro
5. Formação profissional:
6. Possui Pós graduação?
7. Qual o principal motivo que o levou a escolher esta profissão?
8. Qual o grau de escolaridade de seu pai?
9. Qual o grau de escolaridade de sua mãe?
10. Escolaridade do chefe da família
11. Com que frequência frequenta cultos, missas ou reuniões religiosas:

() duas vezes por semana, () uma vez por semana, () duas vezes por mês, () uma vez por mês, () de vez em quando, () não frequento cultos, missas ou reuniões religiosas.
12. Excetuando-se os livros escolares, quantos livros você leu no ano passado?
() nenhum, () no máximo dois, () entre três e cinco, () entre seis e oito, () mais de oito.
13. Quais os tipos de livros que você mais lê? () Obras literárias de ficção. () Obras literárias de não-ficção. () Livros técnicos. () Livros de a