



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO GRANDE DO SUL
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - UNIDADE PROGRAMA EM
OSÓRIO**

ANA PAULA MACHADO TEIXEIRA

**EU LEIO, TU LÊS, ELE LÊ: letramento literário nas vozes dos
professores de anos iniciais do Ensino Fundamental**

**OSÓRIO
2023**

ANA PAULA MACHADO TEIXEIRA

**Eu leio, tu lê, ele lê: letramento literário nas vozes dos
professores de anos iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada para a conclusão
do curso de Mestrado Profissional em
Educação, da Universidade Estadual do Rio
Grande do Sul.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas,
Linguagens e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof. Dr^a Veronice Camargo da
Silva

OSÓRIO
2023

Catálogo de Publicação na Fonte

T266e	<p>Teixeira, Ana Paula Machado. Eu leio, tu lê, ele lê: letramento literário nas vozes dos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental / Ana Paula Machado Teixeira. – Osório, 2023. 138 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dra. Veronice Camargo da Silva.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Litoral Norte - Osório, 2023.</p> <p>1. Letramento literário. 2. Letramentos acadêmicos. 3. Formação continuada. I. Silva, Veronice Camargo da. II. Título.</p>
-------	--

ANA PAULA MACHADO TEIXEIRA

**Eu leio, tu lê, ele lê: letramento literário nas vozes dos
professores de anos iniciais do Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso para o
obtenção do título de Mestre em Educação,
da Universidade Estadual do Rio Grande do
Sul.

Aprovado em: _____

(Professora Dra. Veronice Camargo da Silva - UERGS/RS)

(Professora Dra. Adriana Ficher - FURB/Blumenau - SC)

(Professora Dra. Rita Cristiane Basso Soares Severo - UERGS/RS)

(Professora Dra. Rochele da Silva Santaiana - PPGED - UERGS/RS)

Dedico este trabalho à minha família, na pessoa da minha mãe, Magda Helena Machado por todo o apoio, em minha jornada acadêmica, desde a graduação. Em especial, ao meu marido Cesar Adriane Teixeira, por estar sempre me incentivando e encorajando minhas vivências que o ser e estar professora demandam.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho desenvolvido nesta dissertação, não poderia alcançar um patamar exitoso sem o precioso apoio ou direcionamentos de várias pessoas. Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer ao criador que sabiamente me colocou no espaço e tempo que melhor se ajustou à minha trajetória vivida no campo pessoal e profissional. O apoio e envolvimento do meu esposo César e filhos, Leonardo e Ana Fernanda, por entenderem minhas ausências no seio familiar e pela garantia do porto seguro nos momentos em que eu acreditei que não conseguiria. O encorajamento da minha orientadora, Professora Doutora Veronice Camargo da Silva, por toda a paciência, empenho, sentido prático e carinho com que sempre me orientou neste trabalho e em todos aqueles que realizei durante o percurso no Mestrado. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar. Ressalto ainda aqui, um agradecimento especial, aquela que tornou mais leve a jornada de imersão nos estudos, com a sua parceria e cumplicidade, a também aluna na mesma linha de pesquisa, que assumiu o posto de irmã, Mônica de Souza. Agradeço também às colegas docentes, do grupo: Professoras amigas da Leonel, que colaboraram com a pesquisa, deixando explícito o sentido de colaboração. Destaco gratidão a colega e amiga Dilce Cardoso pela torcida e ajuda desde o início da caminhada, ainda na seleção e a vibração a cada etapa vencida. Agradeço a equipe diretiva da escola onde atuo, representada pela diretora Prof^a Cristina de Jesus Francisco, por toda a confiança ao entregar o grupo de professoras da educação básica da instituição, sob minha coordenação num processo de formação continuada. Por último, e não menos importante, quero agradecer à minha banca avaliadora por cada apontamento e provocação resultantes do olhar atento, carinhoso e minucioso, dedicado à minha escrita.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo, compreender nas vozes dos professores de anos iniciais do ensino fundamental, o letramento literário junto às concepções dos letramentos acadêmicos. Essa proposta justifica-se pela necessidade de se perceber as relações de sentido a partir da leitura literária como instrumento de poder em meio a uma sociedade que retrata diversas culturas do escrito. Por este caminho, evocou-se o compromisso assumido historicamente pelas instituições de ensino que se apresentam como responsáveis pela promoção do universo letrado, o que colocou inevitavelmente o professorado como agente nos processos que envolvem a leitura. Assim, destacou-se que as ações pedagógicas no que se refere à leitura, se estabelecem num movimento que envolve os estudantes, os/as docentes e as escrituras, e nesta conjuntura ancora-se os letramentos. Observando a diversidade que paira sobre o desenvolvimento da leitura, é fundamental trazer à luz a formação contínua do professorado na intenção de se refletir sobre os aspectos considerados relevantes quanto às aprendizagens leitoras, situando práticas para além das apropriações pura e simples de um sistema de escrita dado. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória (GIL, 2008) e quanto aos procedimentos colaborativa (IBIAPINA, 2008). A temática que guia a discussão apresenta o letramento literário, inspirada principalmente nos apontamentos de Cosson (2009, 2020, 2021) sob aporte teórico dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014) (FISCHER, 2011, 2014) sendo sustentada pelos Novos Estudos dos Letramentos (COPE, KALANTZIS, PETRILSON, 2020) e formação continuada de professores (IMBERNÓN, 2011). Autores como (RIBEIRO 2021), Rojo (2019), Kleiman (2004) entre outros se aproximam e dialogam junto aos principais, legitimando os apontamentos e reflexões aqui discutidas. Os dados para análise foram extraídos de observação de processo de formação continuada, enredos narrados e questionários. Discutir conceitos, na proposta de narrativas, permitiu um olhar à prática pedagógica no que se refere ao trabalho com a leitura a partir da promoção do letramento literário. O grupo de partícipes constatou, nos modelos dos letramentos acadêmicos, sua prática e, no exercício de situá-la, passaram a existir encaminhamentos para ações transformadoras de fazeres docentes. A reflexão colaborativa funcionou como combustível para a mudança. Esperou-se, assim, contribuir para qualificar a educação e ampliar a capacidade leitora dos estudantes na perspectiva dos letramentos.

Palavras-chave: Letramento Literário; Letramentos Acadêmicos; Formação continuada.

ABSTRACT

This research aims to understand, in the voices of teachers in the early years of elementary school, literary literacy along with the conceptions of academic literacies. This proposal is justified by the need to understand the relationships of meaning from literary reading as an instrument of power in the midst of a society that portrays different cultures of writing. In this way, the commitment assumed historically by educational institutions that are responsible for promoting the literate universe was evoked, which inevitably placed the teaching profession as an agent in the processes that involve reading. Thus, it was highlighted that the pedagogical actions with regard to reading, are established in a movement that involves students, teachers and the scriptures, and in this conjuncture the literacies are anchored. Observing the diversity that hangs over the development of reading, it is essential to bring to light the continuous formation of teachers with the intention of reflecting on the aspects considered relevant in terms of reading learning, placing practices beyond the pure and simple appropriations of a writing system given away. It is an exploratory research (GIL, 2008) and in terms of collaborative procedures (IBIAPINA, 2008). The theme that guides the discussion presents literary literacy, inspired mainly by the notes of Cosson (2009, 2020, 2021) under the theoretical support of academic literacies (LEA; STREET, 2014) (FISCHER, 2011, 2014) being supported by the New Studies of Literacy (COPE, KALANTZIS, PETRILSON, 2020) and continuing education of teachers (IMBERNÓN, 2011). Authors such as (RIBEIRO 2021), Rojo (2019), Kleiman (2004) among others approach and dialogue with the main ones, legitimizing the notes and reflections discussed here. Data for analysis were extracted from observation of the continuing education process, narrated plots and questionnaires. Discussing concepts, in the proposal of narratives, allowed a look at the pedagogical practice with regard to working with reading from the promotion of literary literacy. The group of participants verified, in the models of academic literacies, its practice and, in the exercise of situating it, there began to be referrals for transforming actions of teaching practices. Collaborative reflection worked as fuel for change. It was hoped, therefore, to contribute to qualifying education and expanding the reading capacity of students from a literacies perspective.

Keywords: Literary Literacy; Academic Literacies; Continuing training.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Atores dos letramentos no contexto escolar	52
Imagem 2: Resumo do percurso metodológico	62
Imagem 3: Pequeno Príncipe Negro	76
Imagem 4: Bonequinho e bonequinha de banheiro	92
Imagem 5: Cruzando Ideias	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de produções acadêmicas pertinentes ao tema	20
Quadro 2 - Quadro de sínteses de produções acadêmicas pertinentes ao tema	21
Quadro 3 - Proposta formativa	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perfil dos sujeitos da pesquisa	71
Gráfico 2: Gráfico de ações colaborativas	116

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA: A PROCURA DE UMA CERTEZA	13
2 INTRODUÇÃO	16
3 DESENVOLVIMENTO	20
3.1 ESTUDO DO CONHECIMENTO	20
4 REFERENCIAL TEÓRICO	32
4.1 ERA UMA VEZ UMA PODEROSA SEMENTE QUE CRESCEU FORTE E RAMIFICOU- SE: LETRAMENTOS NUM ESTUDO QUE REGA A RAIZ E ALCANÇA ALGUNS FRUTOS	32
4.2 ERA UMA VEZ UMA PORTA... MUITO PRAZER! MEU NOME É ALICE! ABRINDO A PORTA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO NO ESPAÇO ESCOLAR	38
4.3 ERA UMA VEZ DOIS CAMINHOS PEDAGÓGICOS: LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTOS ACADÊMICOS NUM CRUZAMENTO DE VIELAS RELEVANTES À PRÁTICA DOCENTE.	44
4.4 E POR FALAR EM DESENHO... MUITO PRAZER... SOU GABRIEL, UM PINTOR DE LEMBRANÇAS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONSTITUÍDO A PARTIR DOS SABERES DOCENTES CONSUMADOS EM CONEXÃO COM AS PERSPECTIVAS DOS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DE LEITORES.	50
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	60
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	60
5.2 DELIMITAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DO AMBIENTE DA PESQUISA	63
5.3 DESCRIÇÃO DO CORPUS	65
5.4 QUESTÕES ÉTICAS	65
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	69
6.1 FALANDO EM ORA FADA, ORA BRUXA... UM INÍCIO ÀS DISCUSSÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DE COLABORAÇÃO EM PESQUISA	73
6.1.1 Síntese do encontro	80
6.2 ENTRE FADAS, BRUXAS E ENCANTOS... UMA VISITA À MEMÓRIA LITERÁRIA E AOS SENTIDOS QUE FOMENTAM O LETRAMENTO LITERÁRIO	81
6.2.1 Síntese do encontro	87
6.3 E, PARA OLHAR O QUE EXISTE POR TRÁS DOS LENÇÓIS, SABE-SE QUE É PRECISO ESTAR ATENTO: A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO PANORAMA DE EVENTOS E PRÁTICAS LETRADAS	89
6.3.1 Síntese do encontro	96
6.4 SOBRE ESTAR ATENTO ÀS LEITURAS: O QUE EU LEIO? O QUE TU LÊS? O QUE ELA (E) LÊ? LETRAMENTO LITERÁRIO E ACADÊMICO NOS FAZERES E AFAZERES PEDAGÓGICOS	97
6.4.1 Síntese do encontro	107
6.5 A LEITURA POSTA À MESA: LETRAMENTO LITERÁRIO E ACADÊMICO NAS VOZES DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE UM CHÁ DAS CINCO...	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU TEMPORÁRIAS	117
7 ESTRUTURA DO PRODUTO	121

REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO/ “CÁPSULA DO TEMPO”	130
APÊNDICE B: Estação 1- PRESSUPOSTO DE PESQUISA COLABORATIVA	131
APÊNDICE C: Estação 2 - PRESSUPOSTO DE PESQUISA COLABORATIVA	132
APÊNDICE D: Estação 3 - PRESSUPOSTO DE PESQUISA COLABORATIVA	133
APÊNDICE E: Estação 4 - PRESSUPOSTO DE PESQUISA COLABORATIVA	134
APÊNDICE F: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	135
APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPES	136

1 TRAJETÓRIA: A PROCURA DE UMA CERTEZA

Ao olhar para trás e vasculhar minhas memórias, retorno à infância, percebo que a profissão que exerço hoje anunciou-se muito cedo. Nas brincadeiras preferidas, já era possível observar indicadores de minha carreira: Bonecas perfiladas, quadro, giz, folhas, entre outros objetos que identificam uma sala de aula, sempre foram meus brinquedos preferidos. Aparece nitidamente em minhas memórias, o rosto da minha professora da pré-escola, a lancheira do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” e o aroma da caixa de lápis que, até hoje, sua essência, em minha opinião assemelha-se ao aroma dos melhores perfumes. Absorvendo cada detalhe do ambiente escolar, ao concluir o Ensino Fundamental, tive certeza quanto ao caminho a seguir... Cursar o Magistério levou-me a descobrir o mundo! Durante a formação no ensino Médio, passei por reflexões que problematizam o fazer docente, apresentando-se nesta época uma nova metodologia: a construtivista. Tive o prazer de estudar na disciplina de Didática Geral, o mestre Paulo Freire e ainda o privilégio de assistir a uma fala dele sobre “Reinventar a Educação”, porém pude me aproximar do título tão importante desta fala, somente na atualidade. Com a maturidade profissional, percebo que nos reinventamos a todo o momento entre as relações estabelecidas no ato educativo, portanto, as certezas neste processo são construídas e desconstruídas, nada é estático. Sou Ana Paula Machado Teixeira, Professora na rede pública de ensino. Sonhadora com uma Educação de qualidade. Acredito na formação continuada para alcançar o empoderamento profissional e aprimorar as práticas no âmbito escolar. O aprendizado trazido pelo Curso de Magistério está presente até hoje em minha prática. Meu encantamento foi regado a partir da prática pedagógica estabelecida pelos docentes que passaram por meu caminho, reafirmando a minha escolha profissional.

Então passei a constituir-me professora, me descobri cidadã. Neste percurso, entendi que o ensino no âmbito escolar, não está apenas em programas, conteúdos, provas, mas principalmente, nas vivências em sala de aula e fora dela, deparei-me com o Currículo oculto quando pintei o rosto e fui para as ruas, com meus professores a frente, clamar por um país melhor. Depois de concluir a etapa inicial de minha formação, iniciei a trajetória profissional nas Escolas de Educação Infantil, na rede particular de ensino. Primeiramente como auxiliar e anos depois, surge a oportunidade de ser professora titular e assumir uma turma de pré-escolar. Antecipar

a alfabetização nas turmas de pré-escolas era vista como uma exigência camuflada da sociedade e da classe social a qual a escola privada fazia parte e garantia a permanência do contrato do professor junto à escola. Descobri que sim, as crianças se alfabetizam antes de ingressarem no Ensino Fundamental, mas o que só descobri depois da graduação, são os custos de se pular etapas na vida dos sujeitos. Porém foi nesse período que percebi a característica mais peculiar da infância – a ludicidade. Mesmo sem ter o conhecimento do que de fato é o universo lúdico, intrigava-me o gosto despendido à brincadeira e não por aquelas atividades que me dedicava a planejar na intenção de apresentar o mundo letrado. Em 1999, ao mudar de instituição e cidade, passo a notar certas diferenças entre as correntes filosóficas defendidas por cada escola. Com a oportunidade de ver o infante como ser brincante, se apresentava uma nova possibilidade e nascia uma nova professora. Percebi de imediato que precisava ir além, pois o magistério e os infinitos cursos que fazia não me davam respostas para as demandas da sala de aula. Foi no curso de graduação em Pedagogia, já em meados de 2005 que pude conhecer um pouco mais da natureza infantil à luz de importantes teóricos, passando então a dar sentido à prática em sala de aula. O que antes era intuitivo como saber que as crianças precisam da brincadeira, agora tinha um objetivo ou uma intenção para acontecer. Já graduada, ingresso como docente nomeada no Ensino Fundamental. Sempre inquieta, procuro uma prática de preservação das infâncias e percebendo a ludicidade como canal de entrada para aprendizagem infantil, apoio-me nessa linguagem reconhecida pela criança para introduzir conceitos e conteúdos curriculares. O mundo passa a ser a sala de aula, ainda como uma cápsula da porta para dentro.

Em meados de 2009 sou convidada para assumir a direção da escola onde atuava como professora e novamente tenho à minha frente um novo Universo e só então pude entender, que eu não era professora somente de meus alunos. Principalmente percebo que a instituição escolar era muito maior e mais complexa. Ela é formada por muitas pessoas, funcionários, famílias, alunos, professores, em outras palavras, assumi a gestão da tão falada comunidade escolar. Defendendo e acreditando na formação continuada, busquei uma especialização na área da gestão escolar, para situar o novo papel que assumira, porém a sala de aula continuava sendo minha *menina dos olhos*. Durante a especialização, a citação de uma professora acalentou parte de minhas angústias. Ao dizer que “o gestor escolar não

pode esquecer que é um pedagogo por excelência”, esta professora, acabou de certa forma, fazendo-me perceber que o fato de ser diretora não anulava minha caminhada enquanto educadora.

Após um ano na gestão, sou convidada a assumir a Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação no município de Arroio do Sal\RS. Mais uma vez o cenário amplia, e agora percebo que a escola faz parte de uma rede de ensino dentro do Sistema Público. E durante sete anos, num movimento que vai do micro ao macro, a complexidade da Educação se desvela. Novamente senti necessidade de fundamentar minha prática e busquei a segunda especialização. Então no ano de 2011 concluo o curso de pós-graduação em Coordenação Pedagógica. Em meio à demanda da secretaria, no setor Pedagógico, em 2013 surge uma política de formação continuada oferecida pelo governo federal denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O município adere e sou lançada como Orientadora de Estudos. E nesta caminhada, vinculada a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) permaneci à frente da formação municipal na área da Língua Portuguesa e Matemática até 2015. Finalmente em 2018 surge mais uma possibilidade. Atuar como Formadora Regional no PNAIC Educação Infantil. Sendo a história um movimento em espiral, assim o é também a história pessoal e profissional de cada um, então me reencontro com a modalidade de ensino onde iniciara a carreira profissional. Atualmente atuo como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino de Arroio do Sal em regime de quarenta horas.

As situações aqui vivenciadas, trouxeram à tona “minha procura” no percurso de uma trajetória. E nesse ponto de minha história que hoje me encontro como mestrande e me dedico aos estudos de letramentos que configuram um assunto inesgotável. Mas essa é outra história que será marcada no desenrolar do próprio trabalho, aguardando um futuro que um dia se transformará talvez na continuidade das minhas memórias...

Sobre as certezas que busco? Posso perceber que são momentâneas, por muitas vezes incertas e se (re) modelam a cada movimento no cenário educativo em que vivo.

2 INTRODUÇÃO

A leitura, historicamente, é intimamente associada às relações de poder e sempre causou impacto entre os que a dominam. Porém, dominar exige conhecimentos específicos por parte do leitor. Conhecer as letras e a organização do sistema de escrita, ao contrário do que se pensa, ainda representa a forma mais rasa de leitura. Ler é um ato de suma importância para o ser humano e já não há dúvidas que o domínio da leitura implica no exercício da cidadania e para se atingir tal aspecto, implica que sejam atribuídos e percebidos os significados do que se leu. Trata-se de uma interação pessoal, verbal e não verbal com os escritos que circundam os indivíduos em seus meios de convívio. Portanto, a leitura assume seu papel dentro da cultura e não se limita a conceitos determinados que tornam inviáveis as ações do pensar. A escolha de tal caminho para referir a leitura, sugere que ler seja um ato social e sendo assim, transforma-se em objeto de estudos abrindo espaço para uma relação mais ampla entre a leitura e a escrita, que se refere às relações de sentidos - o que se denomina letramento. Pode-se observar neste viés, duas instâncias que estão imbricadas e complementam-se, a leitura da palavra e de um contexto, que não é neutro e muito irá dizer dos gêneros textuais que nele circulam. Os estudos na perspectiva dos letramentos operam junto aos aspectos qualitativos, uma vez que dizem respeito às diferentes práticas que envolvem as culturas do escrito.

A escola por ser social e culturalmente, a instituição responsável por garantir o acesso à leitura, assumiu a responsabilidade de sua promoção e estímulo, e inevitavelmente o ensino e aprendizagem da ação leitora acabaram flexionados pela Pedagogia. Por esta razão, é indispensável que se explore o letramento entre os envolvidos no processo de ensino do saber dito escolar: o aluno/aluna e o professor/professora, uma vez que estes atores, se constituem historicamente como seres letrados. Neste cenário, se faz necessário entender e buscar pela relação que professores e estudantes estabelecem com o texto, que também se transforma junto com os movimentos sociais e na atualidade, apresenta-se em novas roupagens e espaços.

São tantas as possibilidades proferidas a leitura da palavra, que fica a indagação sobre o espaço da leitura literária no seio escolar, pois esta tem uma relação única de sentidos com o leitor e configura-se como um contato importante

com a norma culta da linguagem e suas características específicas. O que chama a atenção para um desdobramento do letramento: O letramento literário. Nessa conjuntura, faz-se necessário proferir a pluralidade que envolve o conceito de letramento, para melhor situar as práticas pedagógicas. O trabalho aqui apresentado, volta-se para a temática do letramento literário, pela necessidade de se abrir maior espaço à literatura nas instituições de ensino, com foco nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista que nessa etapa o estudante iniciante, ensaia seus primeiros contatos e apropriações da lecto-escrita. Os textos literários são cruciais aos escolares, pois levam ao estético e imaginário, gerando vínculos que podem permanecer com os leitores ao longo de sua trajetória histórica.

Sabe-se que há um movimento literário no seio educativo, a escola tem um compromisso assumido para tal. Porém, é preciso incitar uma provocação que troque as lentes quanto ao trato com a leitura, provocações essas que ultrapassem a decodificação de um sistema de escrita dado. Para ler em seu meio social e atuar sobre ele de forma crítica e colaborativa, é importante que o sujeito seja capaz de ler e compreender a escrita, o que chama a atenção para a necessidade de se contextualizar. Uma abordagem em leitura, distante da realidade perderia o sentido pois, se aprende a ler para quê? ou para quem? Indicadores no país, apontam para investimentos que fomentem a leitura, mas na contramão, pesquisas recentes mostram o baixo número de brasileiros que revelam o hábito leitor.

Em meio a tantas deliberações que envolvem a leitura, sobressaem as práticas docentes, a responsabilidade sobre seu efetivo exercício. Na ótica de grande parte destes profissionais, para se atingir as demandas do processo, passa a existir demasiada preocupação com as convenções do sistema de escrita alfabética, como saber fundamental e basilar que tratam das habilidades necessárias à decodificação, e este campo, muitas vezes, passa a ser o predominante. Talvez nestas relações de demandas dos conteúdos escolares que se fazem presentes no currículo, estejam as possíveis lacunas entre o ensino e as apropriações significativas que envolvem a leitura. Discutir a leitura na perspectiva dos letramentos, pressupõe a observação de sua função social, o que está para além da decodificação, e nesta exposição é de fundamental importância processos permanentes de formação do professorado, na intenção de situar o fazer pedagógico em abordagens capazes de explorar a leitura enquanto habilidade e ainda enquanto saber de empoderamento que partem da interpretação de textos

literários para a compreensão dos não literários.

Pode-se entender então, que ao mencionar a ação leitora observando o letramento literário, se está entrando em um sistema complexo, carregado de representações em seus processos de aprendizagens, o que justifica a presente dissertação que trouxe como problema de pesquisa: Quais as concepções sobre letramento literário estão presentes nas vozes dos professores de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola do litoral norte do RS e suas implicações nas práticas letradas? Algumas questões de pesquisa direcionaram as reflexões conforme segue: Quais as relações dos professores de anos iniciais do ensino fundamental com o letramento literário?

- a) Como o letramento literário é situado na perspectiva dos letramentos acadêmicos?
- b) As abordagens do letramento literário presentes nas vozes dos educadores se constituem em eventos ou práticas de letramento?
- c) Quais as contribuições da formação continuada a partir do princípio colaboração?

Para delinear esta escrita, traçou-se como objetivo geral: Compreender, nas vozes dos professores de anos iniciais do ensino fundamental, o letramento literário junto às concepções dos letramentos acadêmicos. E para ancorar a busca, os objetivos específicos que seguem deram o suporte: Identificar as relações e saberes docentes acerca do conceito de letramento literário; Situar o letramento literário na perspectiva dos letramentos acadêmicos; Verificar a abordagem do letramento literário no panorama de eventos e práticas letradas; Analisar as contribuições da formação continuada na ampliação das concepções docentes acerca do conceito de letramento literário na perspectiva dos pressupostos da pesquisa colaborativa; Elaborar uma trilha formativa explorando os conceitos de letramento literário e acadêmicos; Construir durante proposta de formação contínua uma cápsula do tempo observando o saber docente transformado colaborativamente.

O presente trabalho está organizado em nove seções, a saber: Trajetória - onde apresentou-se um rápido perfil da pesquisadora; Introdução - espaço que se colocam os objetivos e questões de pesquisa, Desenvolvimento apresentando quatro subtítulos que estruturou o referencial teórico como segue: 1 Era uma vez uma poderosa semente que cresceu forte e ramificou-se: letramentos num estudo

que rega a raiz e alcança alguns frutos; 2 Era uma vez uma porta... Muito prazer! Meu nome é Alice! Abrindo a porta para Letramento Literário no espaço escolar; 3 Era uma vez dois caminhos pedagógicos: letramento literário e Letramentos Acadêmicos num cruzamento de vielas relevantes à prática docente; 4 E por falar em desenho... Muito prazer... Sou Gabriel, um pintor de lembranças: Desenvolvimento profissional constituído a partir dos saberes docentes consumados em conexão com as perspectivas dos novos estudos dos letramentos e a formação de leitores. Percursos Metodológicos; Questões éticas; Análise de dados; Cronograma e referências. E nesta organização se refletiu a ação leitora para além da funcionalidade de domínio do código escrito.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 ESTUDO DO CONHECIMENTO

Apresentou-se nesta seção o Estado do Conhecimento, que funciona como uma espécie de curadoria nas mais variadas áreas em pesquisa. É neste processo que se identificam os múltiplos percursos e temas abordados pelos pesquisadores (as). Pode-se dizer que se tratou de um movimento de busca pela temática de interesse. Um exercício, por vezes solitário, que coloca o pesquisador (a) como observador (a) ou caçador (a) de produções acadêmicas, capazes de sustentar ao tempo em que se justifica determinada escolha por um objeto de pesquisa.

O olhar neste viés voltou-se para títulos relacionados ao: Letramento Literário, Letramento Acadêmico e formação de professores. As buscas foram realizadas na internet, em endereços oficiais, onde se aplicou filtros e refinamento determinados, em artigos, teses e dissertações publicados nos últimos cinco anos, como seguem apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Quadro de produções acadêmicas pertinentes ao tema

Fonte	Filtro	Refinamento
https://catalogodeteses.capes.gov.br	Letramento Literário teses e dissertações Busca livre: 17.118	“Letramento Literário” 917
		Últimos 5 anos 619
		“Letramento literário” + “ formação docente” 5.486
		Letramento literário fundamental I 1623
		“Letramento Literário”+ “Letramento acadêmico” últimos 5 anos 729
https://scholar.google.com.br	Artigos	Letramento Literário e Letramento acadêmico últimos 5 anos 95
		“Letramento literário” + “Letramento acadêmico” + anos iniciais” 30 ou

		<p>“fundamental I” 17</p> <p>“letramento literário” + “letramento acadêmico” + “anos iniciais” + “formação de professores” 15</p>
https://www-periodicos-capes-gov- br.	Periódicos	“letramento Literário” 255
https://periodicos.ifsul.edu.br/index.	Artigo	“Letramentos” 3

Fonte: elaboração pela autora.

Entre as leituras realizadas destacaram-se os títulos: TEIXEIRA (2018) - Letramento literário e documentos oficiais: um estudo das concepções de literatura e letramento literário nas normativas e orientações de estado; FELIPE (2019) - Letramento Literário de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas; SILVA (2018) – A formação estética do professor e o ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental; PEREIRA (2018) - “De criança pra criança tem história todo dia”: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário; LIMA, MORAIS, LUNA e SILVA (2020) - Da literatura clássica ao letramento literário: um caminho possível; OLIVEIRA (2017) - Os estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil: influências, origens e perspectivas. PEREIRA e SILVA (2021) - Reflexões sobre as práticas de letramentos passíveis de transformações identitárias de profissionais que atuam como docentes na educação profissional e COSSON, Renata Junqueira de Souza Rildo - O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário.

O quadro a seguir, explana autor/ano, a tipologia da produção, o objetivo geral de cada escrita e comentários da pesquisadora.

Quadro 2 - Quadro de sínteses de produções acadêmicas pertinentes ao tema

Autor/Ano	Tipologia da Produção	Objetivo Geral	Comentários Gerais
TEIXEIRA (2018)	Dissertação	Investigar por meio da análise documental, as concepções de literatura e letramento literário contidas	Neste trabalho, observa-se um relevante apanhado acerca do conceito de literatura e possíveis

		em documentos oficiais.	relações com o Letramento Literário.
FELIPE (2019)	Dissertação	Investigar o letramento literário de professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as suas práticas de formação leitora na escola a partir da literatura infantil.	A produção direciona-se para a formação inicial dos educadores e suas relações com a literatura, buscando certa justificativa para as escolhas literárias nas ações pedagógicas. É perceptível a presença de juízo de valor na análise de dados, o que chama a atenção para a possibilidade de se agregar saberes indo além de apontamentos.
SILVA (2018)	Dissertação	Investigar as relações entre a formação literária do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sua prática em sala de aula, com vistas a apontar elementos que contribuam no desenvolvimento de sujeitos efetivamente leitores de Literatura.	O trabalho traz importantes discussões acerca do conceito de literatura e provoca questões referentes à formação estética dos professores e professoras, sendo esta responsável por posturas assumidas com a literatura na prática em sala de aula e na formação de leitores.
PEREIRA (2018)	Tese	Investigar as relações entre o trabalho com literatura infantil na fase de alfabetização e o desenvolvimento do letramento literário das crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias.	A produção aponta um caminho de interesse para o projeto: a escolarização da literatura. Traz uma sessão que discute conceitos de literatura referindo-se aos clássicos como uma possibilidade ao fomento à leitura.

LIMA, MORAIS, LUNA e SILVA (2020)	Artigo	Elaborar uma proposta de letramento literário para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, apoiados nos pressupostos de Cosson através das sequências básica e expandida.	A escrita apresenta um ancoramento em autores que irão dar o suporte ao referencial teórico deste projeto e ainda traz reflexões sobre práticas de Letramento Literário possíveis de serem aplicadas no ensino fundamental.
PEREIRA e SILVA (2021)	Artigo	Reflexionar sobre as práticas de letramentos passíveis de transformações identitárias de profissionais que atuam como docentes na Educação Profissional na cidade de Bagé.	O artigo desperta a atenção para a tomada de consciência dos professores e professoras em dado momento profissional. Há colocações relevantes acerca da formação continuada e sua repercussão na autonomia docente.
OLIVEIRA (2017)	Artigo	Reconstituir o surgimento do campo dos estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil, particularmente o daqueles inspirados por Brian Street.	Importante linha histórica dos estudos de letramentos acadêmicos no Brasil. Parte da raiz do letramento e amplia o conceito trazendo os precursores das discussões. Aponta para o movimento das mulheres nas pesquisas da área
LIMA (2018)	Artigo	Discutir o conceito de letramento e letramento literário e sua contribuição para a formação do leitor jovem.	Abordagem muito relevante sobre o conceito de letramento e seu impacto na formação do leitor iniciante no ambiente escolar. Traz um apelo quanto ao fazer docente

			com textos literários, designando estes para um universo muito além da exploração de cunho gramatical.
--	--	--	--

Fonte: elaboração pela autora.

A escolha dos trabalhos acima citados, se deu por trazer autores estudados pela linha de pesquisa que ampara a referida dissertação, pela aproximação ao tema que se pretende abordar e ainda por trazerem componentes relevantes aos conceitos a serem discutidos.

Para FERREIRA (2002) pesquisas definidas como

“estado da arte” ou “estado do conhecimento” assumem caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002.p.02).

Corroborando com a autora, dispõe-se a seguir, pequenos recortes de teses, dissertações e artigos, que apoiam um processo reflexivo acerca do tema: Letramento literário nas vozes dos professores dos anos iniciais.

No início do caminho, as leituras voltaram-se para as discussões sobre Letramento Literário. Ao contrário do que apresenta “PERRAULT in PEIXOTO” (1995, p.9) na história Chapeuzinho Vermelho, onde a menina, personagem principal, vai sozinha, “pela estrada a fora”, para casada avó, na estrada da pesquisa não se anda sozinho (a). Nesta linha, é relevante apontar o exercício do pensar de forma colaborativa, o que acaba por justificar os movimentos para a estruturação do “estado da Arte”.

Para tentar estabelecer certa sequência, passou-se a seguir, uma breve reflexão sobre o fio condutor que irá perpassar esta dissertação, desde seu início até o final - letramento. Inicia-se a seção com um pequeno recorte de um artigo que apresenta uma discussão sobre letramento literário e sua contribuição para a formação do leitor jovem. Para LIMA (2018)

O letramento, desde quando surgiu, possui vieses diversificados. Desta forma, não se pode atribuir um sentido único, absoluto ao termo, mas sim uma gama de variedades que permite apontar o letramento com seus significados diversos, portanto é um termo plural. A título de exemplo, cito o letramento digital, o religioso, o de trânsito, o político, o ideológico, o literário

e etc. (LIMA, 2018. p.48).

O que levou a crer que a pesquisa sobre a temática se torna de importante relevância pela amplitude de fatores que podem ser relacionados ao termo letramento, uma vez que este, associa-se às ações de ler e escrever que acompanham os processos históricos da humanidade. Pelas produções apresentadas até o momento, sabe-se que se trata de algo recente, visto que as discussões sobre letramento, surgem no final dos anos oitenta na voz de Mary Kato, mesmo que anteriormente as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1984), já tenham sinalizado para um processo de alfabetização, relacionado ao contexto dos alunos e alunas. O que se quer com tal apanhado, é salientar que numa breve análise da linha temporal, quanto ao termo letramento, tem-se ainda um curto período de estudos e novos estão surgindo.

Por se tratar de um campo onde se abre espaço para múltiplos temas de pesquisa, delimitar passa ser uma necessidade para se entender e aprofundar o conhecimento. Estando o letramento relacionado às funções sociais da leitura e da escrita, buscar por letramento literário é estar visitando o que impulsiona as razões letradas: o código escrito e suas relações de sentido. Neste terreno, há inúmeras produções que abordam conceitos e trazem palavras que tornam-se comuns como: leitura, escrita, sentido, apropriações, cânones, escolarização, texto, literatura, professores, entre outras. Estas escritas, embora recorrentes, propõem uma discussão em diferentes cenários que apontam caminhos reflexivos e neste percurso,

A Literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1995, p. 174). in SILVA (2018 p.34).

Logo se percebeu no recorte fundamentado por SILVA (2018), que literário emana imaginação e conecta-se ao lúdico, inspirando prazer. E na união de Letramento a literário pode-se entender que a leitura, liga-se a estética e sentimentos identitários de cada leitor. A escolha de tal citação para este estudo de conhecimento, reforçou a ideia de estar na literatura um sentido real, legítimo e reconhecido, pois configura-se como necessidade do humano a interlocução com o imaginário. “Sobre o que pode a Literatura, ressalto que, uma vez em contato com a

palavra literária, humanizamo-nos, ao passo que experimentamos os mais variados sentimentos.” (SILVA,2018. p. 36) e nesse contato carregado de sentimentos pode-se evocar o conceito de letramento.

SILVA (2018) trouxe em sua dissertação uma abordagem sobre a formação literária dos professores expressa na prática em sala de aula. Em linhas gerais, a autora ao aprofundar questões imbricadas no letramento literário, buscou entre os professores e professoras conhecer suas relações com a literatura, indo até a infância destes profissionais, acessando suas memórias, trazendo ao presente justificativas para as escolhas e trato com a literatura no fazer docente.

Portanto, é emergente que se busque a palavra literária, na origem e materializações, para valorizar sua expressão nos contextos onde seja acessada. Na dissertação de TEIXEIRA (2018) percebeu-se uma apresentação conceitual abrangente ao campo do letramento literário. O autor versou sobre os conceitos de literatura voltando o olhar para o ensino médio. No capítulo de apresentação, há um aprofundamento e confronto conceituais que permitem o deslocamento da fala para todas as modalidades de ensino, o que contribui com esta proposta de pesquisa. Entre as colocações do autor destacou-se que a

Literatura é a representação de nuances de realidades materiais e ou psicológicas, com atenção especial ao arranjo das palavras, constituindo um objeto estético singular e diante do qual o leitor acessa todas as suas ferramentas interpretativas. (TEIXEIRA, 2018 p.19).

Por ser assim, a literatura está também ligada às emoções que denominam sentido, o que abre espaço para o Letramento Literário, criando certo lugar entre leitor e texto promovendo enredamentos capazes de acionar processos cognitivos. “Ler, do ponto de vista do letramento literário, é um ato sempre em construção e aberto à criação do leitor”. (TEIXEIRA, 2018. p.27). Nesta linha de pensamento, o ato leitor está além de processos mecânicos, o que indica que escolhas que almejam a formação do leitor, podem prever determinado percurso que ultrapasse a leitura como habilidade.

Ainda no garimpo por publicações acerca de letramento literário, as leituras sinalizaram para o que se entende por literatura e acabaram por referir-se aos clássicos. A discussão presente na tese de PEREIRA (2018) entre o desenvolvimento do letramento literário em classes de alfabetização, apresentou uma seção específica com contribuições que se almejam nesta escrita projeto de pesquisa que denota a leitura na perspectiva do letramento, uma vez que ao inferir

sobre os a literatura clássica a autora expõe que

Autores, como Perrault, no século XVII, Andersen, Carroll e irmãos Grimm, já no século XIX, mostraram interesse em produzir textos literários voltados para as crianças, buscando proporcionar diversão para os leitores e contribuir desde então para a formação do senso crítico, promover a imaginação, o desenvolvimento da criatividade e oportunizar aprendizados, ou seja, histórias que visavam entreter e causar o impacto da literatura num público diferenciado, sem infantilizar a linguagem. (PEREIRA 2018 p.38).

Desde muito tempo a palavra diagramada em cunho literário é carregada de intenções e princípios estéticos ligados ao imaginário. Os textos que são capazes de atravessar gerações, podem até perder parte de suas características iniciais, mas nunca perdem a conexão de estética ou encantamento, tornando-se assim obras clássicas, pois são capazes de estabelecer infinitas conexões com o leitor. Os autores acima citados, carimbam obras que atravessaram gerações e são reconhecidas facilmente entre o público adulto ou infantil. Se marcaram épocas, é porque de alguma forma o leitor foi apreendido pelos mais variados enredos presentes nas tramas.

Chapeuzinho Vermelho; Os três porquinhos; Branca de Neve, entre tantos outros clássicos da literatura infantil, estão nas memórias da maioria das pessoas que se questionadas saberão que se trata de algum texto ou personagem literário. Por esta e outras razões específicas, talvez o assunto “Clássicos da literatura” esteja entre as escritas acessadas para este Estado do conhecimento e que se aproxima dos temas aqui estudados - letramento literário e acadêmico, justapondo-se as relações de sentidos que os leitores e leitoras atribuem aos textos, tendo em vista que

A existência da literatura só se efetua a partir do momento em que o autor produz sua obra e outro sujeito a aprecia. [...]Assim, é o sentido dos textos literários e o efeito em seus apreciadores, ou seja, a estética, que trazem a beleza em sua essência para ser notada e percebida pelo leitor. São essas características e funções do texto literário que nos levam a compreender porque a literatura se faz tão presente na vida do Homem, desde um passado distante até os dias atuais, contribuindo para o processo histórico, social e cultural da sociedade. (PEREIRA, 2018.p.37).

Neste campo pode-se dizer que o Letramento Literário se manifesta ao passo que assume-se como linguagem e/ou comunicação entre autor, texto e leitor numa relação única de significados. A imersão em tais escritas, não deixou dúvidas sobre haver certa conexão entre o leitor e a palavra escrita em textos. Porém ao referir este viés, acabou-se por um modo quase que automático, por se adentrar num espaço, designado socialmente ao compromisso de promover a leitura: a escola. E

neste ambiente, surgem novos atores envolvidos com os processos de leitura e escrita: as professoras e os professores.

Ao direcionar as lentes para o espaço escolar, FELIPE (2018) observou em sua dissertação a pluralidade junto ao conceito de letramento e voltou-se para a escola afirmando que [...] acreditamos que a escola como uma das mais importantes agências de letramento que existem não deve autonomizar as atividades de leitura e de escrita, mas busca aproximá-las o máximo possível das práticas existentes nos demais domínios da sociedade. Dentre os vários letramentos, enfatizamos como objeto de estudo de nossa pesquisa o letramento literário. (FELIPE, 2018. p.25).

Frente a tal citação, observou-se a escola como grande promotora de letramentos, porém se fez necessário observá-los com certo equilíbrio, sem promover um em detrimento de outro. Notou-se que na maioria das vezes, a escola coloca-se à disposição do trabalho técnico ou metodológico no que se refere ao sistema letrado, por estar preocupada com o seu papel em desenvolver a norma culta de escrita e apropriações do código. Portanto tornou-se relevante buscar os processos que envolvem a leitura, usufruindo do Letramento Literário como um importante colaborador, mas foi preciso ter clareza sobre o fato de que para ler, também se lança mão de habilidades específicas de domínio de um sistema de leitura próprio a cada contexto socialmente construído.

Ao entrar no espaço escolar e refletir nas produções que se apresentam em torno dos estudos de letramento, observou-se a existência de uma tríade: estudantes, textos, professores e professoras. Sobre os dois primeiros elementos, os trabalhos selecionados são unânimes ao explicitar uma relação significativa num campo único que se estabelece entre leitura e texto. Já os últimos, expressos na figura dos educadores, observou-se com recorrência a menção de seu papel na formação de leitores.

[...] acentua-se a importância do professor agente de leitura, ampliando-se a preocupação com a formação desses profissionais, e com as suas experiências de leitura adulta, pois se ele próprio não é leitor de literatura infantil, tão pouco irá formar tais sujeitos. (FELIPE, 2018. p.42).

Nesse ponto, se faz importante refletir sobre as relações dos educadores com o texto literário antes da sua compreensão sobre as funções deste, buscando atribuições de sentidos pessoais e/ou profissionais, o que acaba por chamar a atenção quanto a observação da construção do conceito de letramento literário dentro de processos formativos, o que esta pesquisa, também objetiva. É possível

acrescentar, que o educador é um pedagogo por excelência, e por ser assim, acredita-se que seja um entendedor da infância capaz de ver na literatura um portal de conexão com o universo estético e lúdico. Mesmo que este profissional, não seja um leitor assíduo de repertórios infantis.

Para apresentar os sujeitos professores e professoras, também envolvidos com o letramento literário, retomou-se as análises na dissertação de SILVA (2018). Entre apresentação de conceitos acerca da formação continuada docente na fundamentação teórica, se viu a defesa da ideia de que

Haja vista o valor estético dos textos literários e seus objetivos fruidores [...], em que defendo o porquê de trabalhar a Literatura como prática de formação de leitores na escola. É neste cenário que surge uma questão a qual se refere às finalidades: se a Literatura remete ao gosto, ao prazer estético, este pode ser despertado em um aluno e em outro não. Portanto, a formação estética do professor contribui com o objetivo de mediar a formação de leitores. (SILVA, 2018. p.77).

Muito embora seja possível, que um professor ou professora, possa apreciar leitura literária e outro não, justamente como os estudantes. Logo, tencionou-se uma formação docente voltada apenas ao desenvolvimento do valor estético dos textos. Agregar aos processos formativos destes profissionais, os modelos de letramentos acadêmicos pode funcionar como aporte para criar o gosto pela leitura, uma vez que munido de tal saber, os educadores e educadoras, serão capazes de fazer boas escolhas textuais para um trabalho efetivo em sala de aula.

Nesta sequência discursiva, chegou-se a outro ponto que se pretendeu pesquisar a partir da raiz do letramento, os modelos de letramentos acadêmicos. Tais modelos já estão entre os novos estudos da área. Como fora citado anteriormente, é um campo estudado em curto período de tempo que já traz novas descobertas e estas, são pertinentes ao aprofundamento em pesquisas por tratarem dos processos que envolvem a leitura enquanto ação humana.

Selecionou-se por aproximação e interesse o artigo de OLIVEIRA (2017) por este trazer a reconstituição do surgimento do campo dos estudos de letramento acadêmico no Brasil. Em poucas palavras, pode-se dizer que o autor discorre sobre as práticas sociais de leitura e escrita no contexto acadêmico, ao tempo em que apresenta os autores precursores nas discussões sobre letramento e letramentos acadêmicos no âmbito nacional e internacional. Embora a modalidade de ensino superior não seja o foco do estudo que se pretende aqui, o modelo de letramentos acadêmicos como aponta Lea,Street (2014) pode ser aplicado desde a Educação

Infantil. O excerto destacado do periódico, para dar continuidade aos estudos nesta escrita apresentados, referiu-se justamente à linha cronológica dos novos estudos dos letramentos. O autor retrata que “ enquanto a pesquisa de Lea e Street (1998) inaugurou os novos estudos de letramentos no Reino Unido, o estudo de Fischer (2007) inaugurou o campo no Brasil”. (OLIVEIRA, 2017, p.93).

O adjetivo, novos em Novos Estudos do Letramento, deve-se à virada sociocultural que representou uma mudança paradigmática no campo do letramento, cujo foco se deslocou da mente do indivíduo para os contextos sociais e culturais de prática da leitura e da escrita. (OLIVEIRA, 2017 p.91).

Esse marco, de certa forma, causou impacto nas formas de ensinar e de aprender a linguagem escrita, pois ao entrar no universo de cada indivíduo se está indo muito além da funcionalidade. Perceber a trajetória do que se pretende pesquisar, situa o pesquisador além de apontar-lhe caminhos ainda não percorridos que podem agregar saberes aos já construídos. A escrita de OLIVEIRA (2017) chama a atenção para o termo letramento no Brasil, estar inicialmente associado à fase de aquisição da leitura e da escrita (alfabetização).

O que se pretendeu com este estudo, foi contribuir com os estudos apresentados, conectando letramento literário e letramento acadêmico dando voz aos professores e professoras, reconhecendo seus conhecimentos iniciais e de formação continuada.

Os trabalhos aqui apresentados, discutem e aprofundam conceitos no campo dos letramentos com abordagens pontuais, nesta dissertação se tem a pretensão de apresentar uma proposta a partir das vozes dos educadores e educadoras do fundamental I. Direcionar o olhar por outro viés, pode contribuir e promover avanços numa área tão debatida na esfera educativa, onde se acredita que esteja o indicativo de saída da alienação: a leitura.

Voltando ao clássico de PERRAULT (in SOUZA,2010 p. 24) que ilustra esta seção destaca-se que,

O senhor Perrault terminou a história dele assim: A chapeuzinho fez aquelas perguntas ao lobo que está disfarçado de vovozinha, o lobo responde e aí come a Chapeuzinho. Fim. Ninguém sabe se foi o senhor Perrault que inventou essa história. Mas muitos escritores inventaram outros finais [...].

Tendo a referida citação por inspiração, pode-se dizer que as releituras de textos, clássicos ou não, de certa forma apresentam uma nova visão de autores que se lançam ao leitor, criando um caminho em que novos sentidos são agregados ao escrito. Propor-se a pesquisa sobre letramento literário que esteja presente nas

vozes dos professores, buscando conexões com os modelos de letramento acadêmicos, configura-se como uma nova lente para revisitar conceitos e assim contribuir com as produções na área. Nesta proposta, se estará buscando para além de conceitos isolados, numa tentativa de marcar possíveis convergências entre os letramentos literário e acadêmico. Debruçar-se para os estudos nesta etapa da pesquisa chamada de Estado do Conhecimento, fomentou a criação de mapas mentais para escritas futuras ao passo em que se permitiu o acesso à leitura por prazer.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 ERA UMA VEZ UMA PODEROSA SEMENTE QUE CRESCEU FORTE E RAMIFICOU- SE: LETRAMENTOS NUM ESTUDO QUE REGA A RAIZ E ALCANÇA ALGUNS FRUTOS

A referida seção traz uma breve abordagem da palavra que costurou a dissertação aqui apresentada. Para ilustrar, pode-se dizer que se estará apresentando um eixo central da proposta, que funciona como uma poderosa raiz, responsável pela manutenção da vida nas mais variadas espécies de vegetais. Assim como no clássico “João e o pé de feijão”, JACOBS (1890, apud MACHADO, 1995) onde a trama toda acontece porque a planta cresce em direção aos céus e para tanto, é possível supor que a mesma contou com uma poderosa raiz, visto ao contrário o clássico não teria o mesmo desfecho.

Sendo assim, a exposição deste referencial teórico iniciou seu percurso pela raiz letramento, haja vista certa necessidade nos dias atuais, de se acessar os fatores que estão entre as variadas possibilidades de leitura, e tal indigência tem despertado o interesse no campo das pesquisas nos mais variados cantos do mundo.

É do conhecimento de todos que se hospeda no ato de ler os movimentos contra a alienação dentro da sociedade sendo capaz de torná-la mais justa e eficiente para o bem comum. Movidos por essa crença, governos, universidades e institutos dedicam esforços para que a maioria da população se aproprie da alfabetização. Inúmeros programas são criados para dar conta desta demanda válida e considerada por muitos de importante relevância.

Porém, inquieta o fato de que a leitura, configurada pela decodificação do sistema alfabético, alcançaria os coeficientes capazes de atingir a sociedade ao ponto de transformá-la. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em seu último relatório de pesquisa (2018) sobre o analfabetismo no Brasil que os números caíram. Embora não seja o que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE)¹ o resultado corrobora com os movimentos em prol do acesso ao

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federados e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. (BRASIL, 2014 p.11).

universo letrado.

Mas na contramão das estatísticas, há dados que apontam para a baixa população de leitores no país, o que cria certa dicotomia entre dois vieses opostos que acabam problematizando o ato leitor. Tokarnia (2020) aponta em sua pesquisa (realizada de 2015 a 2019 com 93 milhões de brasileiros) dentre os motivos para o baixo nível de leitores, uma série de dificuldades de leitura. “Entre os entrevistados, 4% disseram não saber ler, outros 19% disseram ler muito devagar; 13%, não ter concentração suficiente para ler; e 9% não compreender a maior parte do que leem”. Tais questões chamam a atenção para a trama que envolve os processos de aquisição da leitura. Percebe-se que não se trata apenas do discurso “O povo brasileiro não lê”, os dados mostram que as dificuldades são entraves relevantes. Nesta linha de pensamento, os estudos sobre letramentos, fio condutor deste trabalho, podem trazer reflexões inerentes aos obstáculos que se erguem no que se refere a aquisição da leitura.

Embora o termo letramento no país tenha entrado pelo viés da alfabetização, é preciso conhecer que

Usado pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa "literacy", no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita*, de 1986, o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. Difere, portanto, acentuadamente, tanto do conceito de *alfabetização* quanto do de *alfabetismo(s)*. *Letramento(s)* é um conceito com uma visão socioantropológica; *alfabetismo(s)* é um conceito de base sociocognitiva; a alfabetização designa uma prática cujo conceito é de natureza linguístico-pedagógica. (ROJO, 2019 p. 16).

Sabe-se que pouco mais de vinte anos de estudos ainda é insuficiente quando se trata de mudanças na área de humanas, mas o que já se percebe é a necessidade de acesso a um terreno que situa-se para além da decodificação, ou do letramento da letra e para tanto, lança-se a necessidade de entender como os sujeitos se relacionam com a palavra em campos que estão mais adiante do processo de alfabetização.

São muito poucas as culturas hoje em que não exista algum grau de letramento: as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a "ler" a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral. (LEA, STREET, 2014. p. 36).

Em uma breve análise, pode-se dizer que o letramento se faz presente desde

o nascimento dos indivíduos, pois a sociedade é essencialmente letrada e neste universo, se estabelecem inúmeras relações, que estão muito além de um sistema de escrita dado, o que acaba por oferecer novas lentes às pesquisas sobre os processos de leitura. Ao entender as relações entre leitor e texto, torna possível o acesso das significações, ao passo em que se pode ampliar as apropriações advindas da leitura. Neste percurso talvez esteja o trampolim para um novo cenário a ser apresentado em dados de pesquisas futuras sobre o hábito de leitura.

Os apontamentos sobre letramento apresentados aqui, partem das concepções de importantes autores como STREET, FISCHER (2014, 2016), COSSON (2016, 2020, 2021), (COPE e KALANTZIS, PETRILSON (2020) e ROJO (2019) que ampliam o conceito e por consequência o debate de forma respeitosa, aprofundando a ideia de SOARES (2020) que volta-se mais para o olhar do letramento dentro da etapa da alfabetização. Partindo do pressuposto na citação de STREET (2014) já exposta, trata-se de uma visão mais extensa e abrangente que se dedica as entrelinhas e agrega-se a ideia de que letramento seja

[...] a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com outros para imergir no imaginário, no estético para ampliar conhecimentos para seduzir ou induzir para divertir-se para orientar-se, para dar apoio a memória e etc. [...]. (SOARES, 2020. p. 27).

Embora o explícito na citação deixe pistas sobre os fatores que se apresentam na elaboração da leitura, se faz necessário ter a compreensão das minúcias que se apresentam no que se refere ao social, a interação, ao estético ou a memória, por exemplo. Aprofundar-se à luz da pesquisa é mergulhar em fontes de saberes que podem oferecer amparo e/ou respostas gerando ações transformadoras. Uma questão para início da reflexão, se remete ao motivo pelo qual o termo letramento foi incorporado aos processos de aquisição da leitura e da escrita. É possível afirmar que o aparecimento de algo novo está ligado ao fato de faltas para explicar qualquer fenômeno, e nesta conjuntura surge a palavra letramento, sugerindo talvez, um despertar de uma nova consciência para o que esteja nos vínculos que se estabelecem entre os sujeitos e as palavras.

A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que tais atividades são

conduzidas é o mais proveitoso. (STREET, 2014. p.41).

Daí o esforço de aprofundamento, se o que se almeja é ampliar a capacidade leitora das pessoas de forma a contribuir com sua visão de mundo, preparando-as para nele atuar de forma colaborativa junto aos grupos que ajudam a compor. Porém, pelo fato de o letramento puxar em seu radical a palavra “letra”, acabou por ser arremessado ao espaço escolar, gerando a falsa ideia de que este seja o seu contexto mais expressivo. Mas quando o olhar se reporta ao cenário político e ideológico, apresenta-se uma variedade de possíveis rotas que ultrapassam os muros da escola, adentrando em aspectos que provêm da cultura², o que leva a crer que o leitor que vivencia o espaço escolar, já traz consigo valores, princípios e desejos únicos, que se misturam ao contato, independentemente do nível, com os textos. Nestes processos, salienta-se uma nova perspectiva a ser considerada nas discussões em torno do letramento - a cultura escrita, e como tal pode ser retratada como “culturas do escrito” entendendo que “Esses termos são capazes de expressar que não existe um único lugar para o escrito em uma determinada sociedade ou em/para determinado grupo social” (GALVÃO, 1990 p.12) e nesse caminho, não se pode deixar de apontar as relações de poder que emanam nas sociedades. Reconhecendo as diferenças entre os grupos sociais que no que se refere a organização e estrutura, pode-se prever a existência de certa disparidade quanto à circulação de materiais escritos. Como suporte para alcançar maior equivalência, as instituições de ensino surgem como grandes promotoras de práticas letradas, visto que a escola tem um compromisso de valor social quanto ao trato com a leitura. “Práticas de letramento ou letradas é, pois, um conceito que parte de uma visão socioantropológica. Tem-se que reconhecer que elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas.” (ROJO, 2019. p.17). Assim tais práticas de letramento, a partir do pressuposto das diferenças que constituem a sociedade são múltiplas.

A questão é que os estudos sobre letramento foram, de certa forma, absorvidos pela escola e acabaram flexionados pela Pedagogia³ escolar e nesse

² A cultura nesta escrita, apoia-se na ideia HALL (1997, p.20) sendo vista como movimento em que se dá a luta pela significação, portanto, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado e, as lutas pelo poder passam cada vez mais a serem extremamente simbólicas. A cultura, portanto, manifesta-se no uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos – como representamos – que damos significado. Em outras palavras, “damos significados aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. Em parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas cotidianas”. (MORAES, 2019, p.168)

³ tendo a intenção de apresentar a Pedagogia como ciência da educação, Libâneo (2001, p. 6) a

enredamento de “pedagogização” (Cope, Kalantzis e Petrilson, 2020. p.139) certas características conceituais sofreram influências desta ciência que predomina no seio educativo. Nesta altura em que a escrita discorre, pode-se trazer o apontamento feito por Cope, Kalantzis E PETRILSON (2020) que apresenta a pedagogia em três esferas: didática, autêntica e crítica.

A pedagogia do letramento na abordagem didática fundou o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita quando se iniciou educação ativa, compulsória e institucionalizada no século XIX, sendo, ainda hoje amplamente advogada e aplicada nas escolas em geral. [...] A pedagogia do letramento da abordagem autêntica foi primeiramente formulada como contraponto direto à abordagem didática. Quando relacionada à leitura e a escrita promove uma espécie de "evolução natural", uma continuação dos processos de aprendizagem da língua que se iniciaram com a aprendizagem da fala. [...] Pedagogia do letramento na abordagem funcional tem como foco aprendizagem dos alunos para ler e compor os tipos de textos que lhes permitem ser bem-sucedidos na escola e participar da sociedade. Seu objetivo é que os aprendizes entendam as razões pelas quais os textos existem e como isso afeta a forma como são construídos. [...] As pedagogias críticas lidam com a ideia de que os letramentos estão no plural, reconhecendo as múltiplas vozes que os aprendizes trazem para a sala de aula, os diversos locais da cultura popular, as novas Mídias e as diferentes perspectivas que existem em textos do mundo real. (COPE, KALANTZIS, PETRILSON 2020. p. 83, 101, 121, 139).

Trilhar por tais modelos de pedagogias, como sugerem Cope, Kalantzis e Petrilson (2020.p.140) permite que se aprofunde as discussões sobre a Pedagogia e os letramentos. Numa breve análise, pode-se perceber que cada uma foi relevante em seu tempo e contexto e ainda que ambas se entrelaçam, uma vez que para estabelecer relações com texto o sujeito necessita de conhecimentos basilares da linguagem seja oral ou escrita, porém a questão é ir além de status técnicos para se entrar no campo de apropriação significativa. É decodificar, mas também estabelecer algum tipo de sentido, acessando saberes constituídos na cultura agregando-os aos novos, gerando movimentos capazes de tensionar a realidade para além de aspectos passivos. Uma Pedagogia que observe a pluralidade de contextos onde circulam as escrituras, “[...] é constituída por um conjunto de princípios pedagógicos, com o intuito de se distanciar do discurso do déficit, da crise do letramento, quando se destina atenção aos alunos e às práticas educacionais” (FISCHER, 2011. p. 270). Ao considerar as perspectivas do estudante no tratar sobre leitura e escrita, suas concepções, valores e acessos, se está de certa forma entrando em consonância com o modelo de pedagogia crítica dos letramentos, mas

define como “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.”

ressalva-se a pertinência dos outros modelos vislumbrando-os como peças de uma engrenagem do complexo processo de aquisição da leitura e escrita, que na referida discussão são vistas de forma associada.

Pelo exposto, o letramento recebe em seu conceito uma carga de fatores que levam a novas abordagens, que podem ser, talvez, complementares ao legado advindo de SOARES (2020) “primeiro na natureza social do letramento e, em seguida, no caráter múltiplo das práticas letradas. Com isso, ele se contrapõe à ênfase dominante num "Letramento" único e "neutro", com “L” maiúsculo e no singular.” (STREET, 2014, p.18) e será aqui abordado num pensamento abrangente a ideia de “todo”, como *letramentos*. A referida concepção, situa-se nos novos estudos do letramento e por ser assim, merece atenção dentro do espaço escolar, pois é necessário pensar nos letramentos num sentido mais amplo, que seja capaz de alcançar qualquer etapa de ensino. “os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação”.(ROJO, 2019.p.26) o que faz com que assumam portanto um papel mais extensivo, reconhecendo os modelos de pedagogia “Didática e Autêntica” (Cope e Kalantzis, 2020) ao mesmo tempo em que protagonizam o modelo crítico.

Letramentos não são apenas um meio de pensar, também representam uma extensão sempre presente da memória e do pensamento pessoal, superando suas limitações. Os letramentos são, assim, um recurso mnemônico social - uma memória social fora de nossas mentes individuais que, à medida que crescemos e nos desenvolvemos, torna-se um complemento essencial às mentes adultas. (COPE E KALANTZIS, PETRILSON, 2020. p.329).

Neste recorte talvez, paira a lucidez do que se põe aos letramentos, e por consequência sua grande relevância em estudos e pesquisas. Pode-se perceber que se trata de um espaço entre pensamento e o texto escrito que se estabelece nas (inter) relações entre os sujeitos e por ser assim são constituintes de processos históricos que adentram no campo da reminiscência.

Voltando ao clássico “João e o pé de feijão”, mencionado para a entrada na tectura sobre letramentos, é possível discorrer que a planta que se sustenta numa poderosa raiz tende a dar valorosos frutos. Na narrativa de JACOBS (1890), em um olhar meramente ilustrativo, sem intenção psicanalítica ou interpretativa, os frutos que a planta ofereceu ao menino, personagem principal, representados na figura da “harpa” e da “galinha dos ovos de ouro”, pode-se dizer que estão relacionados a

certo enfrentamento às diferenças sociais tão difundidas até este ponto da escrita.

Partindo da raiz dos letramentos visto no terreno escolar, há desdobramentos que se enquadram na ideia de frutos, pois conforme o exposto, já há clareza sobre multifacetadas imbricadas ao conceito, uma vez que se observa os sujeitos envolvidos com o universo letrado em diferentes tempos e espaços, o que

tem transformado tal palavra (letramentos) em uma metáfora que vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo muito comuns o uso de expressões como: 'letramento digital', 'letramento visual', 'letramento político' e assim por diante (BARTON, 1994. p.16).

Para esta dissertação, os “frutos” dos letramentos a serem aprofundados serão o letramento literário e o letramento acadêmico, por se acreditar que estes são a porta de entrada para os demais no contexto escolar, tendo em vista que a leitura esteja a serviço de todas as áreas do conhecimento.

4.2 ERA UMA VEZ UMA PORTA... MUITO PRAZER! MEU NOME É ALICE! ABRINDO A PORTA PARA LETRAMENTO LITERÁRIO NO ESPAÇO ESCOLAR

Quando se entra no espaço da pesquisa, ao pesquisador variadas portas se projetam e ele/ela, muitas vezes, necessita estar aberto às novas possibilidades de conhecimento, o que implica em escolhas e por consequência mudanças. Assim como a personagem Alice de Lewis Carroll (1965) que aborda vários termos como física, astrologia e lógica a partir da entrada em mundo que talvez possa ser somente seu. Para atingir esse universo de descobertas, a menina depois de cair em um buraco encontra um coelho segurando um relógio e passa a segui-lo

Como é tarde, é tarde! Alice também dobrou a esquina, mas não viu mais o coelho. Em vez do coelho, deu com uma grande sala iluminada com numerosas lâmpadas pendentes no teto. Nas paredes havia portas, mas todas fechadas. Tentou abri-las; não pôde. Ficou então no meio da sala, olhando para todos os lados, convencida de que seria muito difícil sair dali. De repente, se achou defronte de uma mesa de três pés, toda de cristal ponto em cima, viu uma pequena chave de ouro, que imaginou ser de algumas das portas. (CARROL, apud Lobato, 2021. p. 15).

Ao atravessar a porta a personagem vive muitos encontros que a levam a importantes reflexões, o que se avizinha a esta dissertação. Será considerado aqui como porta de entrada a discussão sobre letramentos no espaço escolar, o letramento literário por ter a palavra como desencadeadora do próprio movimento. A

denominação em si remete à ideia de texto⁴ e o coloca como objeto de estudo central, que será visto nesta descrição, em sua pluralidade, que a atualidade transforma freneticamente. É possível que apenas guiado pela expressão literária, o sujeito seja capaz de buscar em sua memória referências simbólicas como livros, clássicos, personagens, diálogos ou gêneros textuais. A própria expressão: Era uma vez, presente na maioria destas referências, funciona como um chamamento para um universo que justapõe à escrita, ao lúdico e imaginário. Em outras palavras, a sociedade é marcada pela literatura, sendo assim, acaba reconhecida dentro da linguagem que, em especial, quando o olhar se volta para as instituições de ensino. “A literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, deve ser explorada de maneira adequada” (COSSON, 2009. p.27). Nesse caminho, pode-se pensar que o saber literário necessita, então, ser ensinado, o que demanda certa responsabilidade para a escola, exigindo em primeira mão que as atenções se voltem para a leitura, pois esta é ação primordial do letramento literário e está presente em todas as modalidades de ensino.

Estando essa escrita situada no terreno dos anos iniciais do ensino fundamental, um questionamento se coloca: Pode um estudante que esteja iniciando o ensino escolar ser ensinado literariamente? Voltando a leitura, trabalha-se com a ideia de que

A leitura não está restrita às letras impressas em uma página de papel. Os astrólogos leem estrelas para prever o futuro dos homens. O músico lê as partituras para executar a sonata. A mãe lê no rosto do bebê a dor ou prazer. O médico lê a doença na descrição dos sintomas do paciente. O agricultor lê para prevenir-se da chuva. O amante lê nos olhos da amada a traição. Em todos esses versos está a leitura, ou todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir os signos. (ALBERTO, apud COSSON, 2009 p.39).

Com base em tais pressupostos, passa-se a delinear o letramento literário, sob princípios norteadores que reconhecem que antes mesmo de entrar no ambiente escolar, o estudante já está envolvido pelo exercício diário da leitura. No primeiro momento, antes da palavra, há a leitura de mundo, processo inerente à comunicação, o que já fora anunciado por Freire (1989). Mas quando chega ao

⁴ Texto será considerado neste trabalho em sua totalidade de sentido, em aspectos multimodais que compreendem, portanto, “mais que composições de linguagens “chapadas”, em uma dimensão, a partir da escolha de brilhos, sombras, cores, nuances, texturas. Eles são textos em camadas que orquestram todas essas coisas em gêneros superpostos ou interpolados, mas em níveis, já que conseguimos saber que o gênero discursivo mais externo é anúncio e o mais interno é bilhete; ainda assim, quase tudo é simulação”.(Ribeiro, 2021. p.131).

espaço escolar, uma outra simbologia se revela com maior força e importância. Inicia-se o surgimento da decifração de um sistema que do lado de fora da escola já existia, e nessa etapa dita escolar, a ele se agregam funcionalidades e/ou formalidades que irão repercutir nos modos de ler.

Contudo, o reconhecimento da leitura, ainda está atrelado ao domínio da representação da escrita, que essencialmente se estrutura a partir de convenções padronizadas o que por muitas vezes, torna seu ensino mecânico. Há o “imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição” (COSSON, 2019. p. 22). Justamente neste ponto os estudos sobre letramentos provocam, refletem e mencionam as implicações estendidas ao ato de ler, que respaldado pelo apoio dado pela literatura é de certa forma, legitimado. Mas “apenas ler é a face mais visível da resistência ao letramento literário ” (COSSON, 2019. p. 27) que parte da premissa dos letramentos vendo na leitura relações de sentido e dentro dos segmentos do letramento literário, a percepção está para além do signo, o que não permite que se pense de forma rasa.

As discussões acerca do letramento literário, no país, tiveram seu início com Graça Paulino e foram apresentadas em meados de 1999 numa coletânea sobre leitura literária. A autora, define o letramento literário como “a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico” (PAULINO, 2010. p. 26). O Letramento Literário é processo, por ser assim, remete a ideia de algo constante, no qual o ensino sempre terá novos saberes a serem constituídos e/ou agregados. Tal pensamento, aproxima-se de Cosson (2009, p.25) quando afirma que “ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico”.

Surge ao invólucro do letramento literário então, instâncias que requerem a ideia do que seja considerado texto literário para se transpor a decodificação pura e simples. “A literatura é a palavra onde a imaginação e a criatividade são plenas. Essa amplitude é que sustenta o letramento literário. Então a literatura participa de diferentes textos, desde a canção de ninar indo até os cânones”(COSSON, 2019. mín 20 a 25). Nesse sentido, é possível visualizar que esteja a cargo da escola a promoção de ações que coloquem os estudantes em contato com as possibilidades

do que provêm da literatura desde que se tenha o entendimento de que

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. (COSSON, 2009, p. 17).

Percebe-se que há na literatura a ideia que se opõe ao individualismo e a neutralidade. Fica clara a evidência de uma relação estabelecida com o outro que pode ser entendida aqui como o papel do autor, pois esta figura, seja redatora de qualquer gênero, coloca intenções que são suas e que cabem a determinado tempo ou espaço, se entrelaçando com o leitor sob outras dimensões que são somente dele. Nessa mutabilidade aparece certa tríade que diz do letramento literário: Autor, texto e leitor, e “quanto maior a distância entre leitor e autor, maior a arte” (ZILBERMAN, 1989. p. 35). Chegando no viés artístico se adentra no imaginário e no estético que são abstratos e inelegíveis aos sujeitos e se estruturam a partir de valores unívocos que irão retratar o contexto em que cada um e cada uma estão inseridos.

Para Kleiman (2004)

Letramento literário compreende como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária. Por essa perspectiva, o leitor literário é aquele que além de decodificar um poema ou conto, extrai dessa decodificação os sentidos, constrói hipóteses, faz um confronto de ideias do autor com a sua visão de mundo além da possibilidade de escolher os textos literários que deseja conhecer (ler). (KLEIMAN, 2004. p. 28).

Nota-se, pois, a consonância entre as concepções abordadas até o momento. Porém, ao mencionar “práticas sociais”, a autora deixa pistas sobre o letramento literário estar também fora da escola, o que não se nega, mas é neste espaço que se aprende os princípios basilares da linguagem formal que permitirão também se aplicar o saber literário em outros cenários. Portanto, as formas de leitura fora da escola, muito irão dizer sobre o ensino dentro dela. “Quem tem robusta bagagem literária está melhor preparado para compreender os demais textos não-literários e o que estes trazem por trás das estruturas visíveis” (Jornal Correio da Manhã, BARRETO, 2021. p. 9) O conhecimento formal da língua materna ainda é um poderoso instrumento e garantir seu aprendizado é função da escola.

É importante trazer a luz que a leitura literária não se sobrepõe ou ademais assume destaque considerando-se única. “O que a distingue das outras, é o modo como o leitor processa o texto. Considerando a leitura como um contínuo, tem-se

em um dos pólos a leitura eferente e, em outro, a leitura estética.” (COSSON, 2020. p.52). O campo que ocupa o letramento literário conforme o explanado para o desenvolvimento desta pesquisa, aponta elementos bases que são fundamentais na conjuntura de seu conceito. Numa abordagem aberta, esse desdobramento do letramento, considera o contexto social, portanto passa a exprimir relações de poder, se for considerada a possibilidade de que famílias menos favorecidas economicamente, usufruam de menos acesso à leitura literária. Tem-se, ainda, um elemento que é peculiar ao leitor, que pode atribuir ao texto infinitas relações de sentidos tendo em vista que a “a leitura é um ato responsivo” (COSSON 2019. min 26 a 30) ou seja, sempre que se lê, há uma necessidade de resposta, sendo nestes movimento de busca que se promovem as práticas de letramento literário. No atual período, pode-se perceber que COSSON (2009) corrobora com a ideia de COPE e KALANTZIS, PETRILSON (2020), ambos colocam o leitor na perspectiva de *design*⁵ visto que as respostas elaboradas no ato da leitura responsiva, são construídas a partir de conhecimentos acumulados sobre algo e nas diferentes culturas que envolvem o escrito.

Esse é um momento de transformação, que , de alguma forma, refaz o mundo projetando-o novamente. Nesse sentido, design é o ato de fazer algo com designs disponíveis de significado, seja representando o significado para si mesmo, por meio dos processos ativos interpretativos e, de ler, escutar, ponto e, seja comunicando os aos outros, por meio da criação de enunciados que podem ser respondidos através da escrita, da fala, de fotos e ou vídeos (COPE E KALANTZIS, PETRILSON, 2020 p. 174).

No emaranhado processual de geração de sentidos, é possível notar certo cruzamento entre letramento literário e os Novos Estudos dos Letramentos no que tange essa relação intransponível de construção de significados, principalmente quando é acionada a ação interpretativa, que prevê a socialização de ideias e saberes, completando a si próprio e complementando o saber do outro.

As atividades da interpretação, como entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. Uma criança nos primeiros anos certamente achará divertido desenhar uma cena da narrativa e explicar para os colegas o seu desenho. Também não terá dificuldades em explicar por que considera aquela cena digna de reprodução. (COSSON, 2009. p. 66).

O fomento ao letramento literário então, repousa na interação efetiva com a palavra, seja através da oralidade ou da escrita, nas ligações intertextuais que se

⁵ Design: Termo utilizado na teoria dos múltiplos letramentos que se expande para além de teorias mais estáticas como a gramática tradicional e cânone literário. Um padrão de significado e também um processo de construção de significado. (Cope e Kalantzis, Petrilson 2020. p. 172).

estabelecem transpondo o real e imaginário, o passado e o presente, o hoje e o amanhã, o diálogo e o silêncio, assim seguindo. Tendo tanta representatividade voltada ao espaço escolar, passa a existir um movimento natural de evocação pela Pedagogia que como ciência se dedica aos processos de ensinar e aprender. Frente a tantas reflexões que se abatem sobre o ensino e a aprendizagem, visualiza-se a ideia de constante movimento dentro da esfera educativa, o que não seria diferente, pois este domínio, está mergulhado num espaço humano e por ser assim, ligado a diferentes culturas. Essa pluralidade cultural, coloca a Pedagogia em variados caminhos a serem acessados para se promover a aprendizagem leitora. As escolhas de caminhos pedagógicos são inevitáveis, e normalmente pairam sobre o convencimento que a teoria oferece. Como apoio ao ato pedagógico, Cosson (2009) sugere duas sequências que podem servir de aporte frente às escolhas para a exploração da leitura literária chamadas por ele de: Sequência básica e sequência expandida. Nesta dissertação, analisa-se a primeira por situar-se mais no universo das crianças pequenas, embora possa ser aplicada em qualquer grupo estudantil.

Num rápido apanhado pode-se dizer que a sequência básica trata de um roteiro que prevê quatro passos: “Motivação - Uma exploração inicial que prepara o aluno para entrar no texto, um rito de passagem; Introdução - que envolve conhecimento acerca do título, autor e outros elementos; Leitura - decodificação; e interpretação - externalização da leitura” (COSSON, 2009.p. 49). A estas etapas, cabem relações de intertexto que apontam sempre novos caminhos.

No clássico de CARROLL (1965), que ilustra essa seção, a menina Alice também vê necessidade de escolha.

Alice encontra um gato sentado no galho de uma árvore a poucos metros dela. O gato deu um sorriso quando viu Alice. [...] Gatinho de Cheshire... - Começou, timidamente, sem saber se ele ia gostar do nome, mas ele ainda sorriu mais. “Bom, até agora, acho que ele está gostando”, pensou ela e continuou: - Por favor, poderia me dizer qual o caminho para eu sair daqui? - Depende muito de para onde você quer ir - disse o gato- Não importa muito para onde ... - Disse Alice - desde que eu chegue a algum lugar - acrescentou Alice, explicando. - Ah, mas com toda a certeza você chega se caminhar bastante. [...] (CARROLL, 1999. p. 66).

Com base nesse diálogo, é permitido pensar que na caminhada das ações pedagógicas, os percursos serão sempre longos e dependerão de onde se quer chegar. Propor uma discussão sobre letramentos acadêmicos pode ser um caminho viável ao ponto de chegada do letramento literário, justamente por este último se desenvolver no campo da abstração. Um caminho mais claro deixa a viagem mais

segura e por consequência esta, é melhor apreciada.

4.3 ERA UMA VEZ DOIS CAMINHOS PEDAGÓGICOS: LETRAMENTO LITERÁRIO E LETRAMENTOS ACADÊMICOS NUM CRUZAMENTO DE VIELAS RELEVANTES À PRÁTICA DOCENTE.

Nesta seção se estará explanando sobre letramento literário e letramentos acadêmicos, buscando apresentar as facetas da leitura significativa na ação pedagógica, a partir de teorias que consideram os saberes dos estudantes advindos da cultura e aqueles que são compromisso da escola. Como o já discutido, os indivíduos carregam consigo certa bagagem acerca do mundo letrado, como apresenta a autora Ruth Rocha por meio da personagem “João” na obra “O menino que aprendeu a ver” (2013) para crianças em fase de alfabetização. Nesta narrativa o menino aprende a desbravar o universo letrado a partir do ensino escolar, passando a enxergar o que não via antes da entrada neste espaço. Sempre curioso, indaga ao pai

Pai, o que está acontecendo? Cada vez que eu vou para a escola, pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que eu estou aprendendo. O pai explicou: É que você está aprendendo a ver João. Mas eu já sei ver, papai desde pequenininho. - Não, meu filho, você agora está aprendendo a ver O que você está aprendendo a ler. Entendeu? Joãozinho coçou a cabeça. Não entendi nada. (ROCHA, 2013. p. 15, 16).

Neste pequeno recorte pode-se visualizar que as aprendizagens sobre a leitura, transitam nos contextos em que o estudante está inserido, daí passa-se a estruturar as relações de sentido. Também fica evidente que há na escola um saber específico que se soma àquele concebido pela cultura e passa a existir um encontro entre saberes formal e informal que são constituintes de qualquer indivíduo.

Os novos estudos dos letramentos, sugerem um encontro com a Pedagogia, isso porque quando se desloca para o espaço escolar os letramentos contam com interferências de outros atores: os educadores, que têm o conhecimento científico pedagógico como base de suas práticas, o que se projeta no modelo de letramento acadêmico, pois este é mais clarividente ao pedagógico por serem mais familiares à Pedagogia. Tais modelos são úteis a essa ciência por se aproximarem das ideias metodológicas que esta reconhece e legitima. Não basta ter apenas o entendimento sobre o que seja letramento, é preciso inseri-lo potencialmente na prática pedagógica, muito mais que um conteúdo a ser dado. Assim, as tentativas em

diminuir o distanciamento entre o domínio da leitura funcional e a aquela que constitui e agrega um saber efetivo podem se tornar mais eficazes, e os movimentos em prol de seu ensino e as pesquisas sobre formação de leitores possam talvez, andar na mesma estrada. A possibilidade de aplicação dos modelos de Letramentos Acadêmicos nas modalidades escolares, despertam para a possibilidade de conexões importantes ao fazer docente no que se refere a leitura.

Embora o termo "letramentos acadêmicos" tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio. Uma perspectiva dos letramentos acadêmicos concebe leitura e escrita como práticas sociais que variam segundo o contexto, cultura e gênero. (Barton; Hamilton, 1998; Street, 1984, 1985, apud LIA, STREET, 2014. p.478).

A palavra acadêmicos remete de forma intuitiva ao sentido de academia estabelecendo uma rede semântica para: universidade, ciência e graduação, o que acaba por conferir o aprofundamento deste estudo.

Os autores sustentam em sua pesquisa, que os letramentos dos aprendizes no espaço da academia poderiam ser "concebidos por meio da sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmico. (LEA, STREET, 2014. p. 478). Para melhor compreender a referida citação dentro da modalidade de ensino fundamental, é importante a busca por conceitos para se mudar a rota semântica. Compreender "acadêmico" sob nova perspectiva, pode acomodar tais modelos dentro do cenário escolar. Alguns sinônimos que se aplicam a palavra, possibilitam a mudança de paradigma, ao passo em que permitem a navegação por terrenos que não sejam apenas os universitários, pois estudar e aprender também remetem a ideia de escola.

O primeiro, modelo de habilidades de estudo, concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Essa abordagem concentra-se nos aspectos da superfície da forma da língua e pressupõe que estudantes podem transferir seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro, sem quaisquer problemas. O segundo, denominado socialização acadêmica, tem relação com a aculturação de estudantes quanto a discursos e gêneros baseados em temas e em disciplinas. Estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática. O modelo de socialização acadêmica supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo sem problemas. O terceiro modelo, o de letramentos acadêmicos, tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. (LEA, STREET, 2014. p.478).

Projetando os modelos de letramentos acadêmicos para o campo dos anos iniciais do ensino fundamental, locus dessa dissertação, pode-se entender que o modelo de habilidade está expresso no conhecimento que o estudante iniciante traz consigo, a respeito da linguagem escrita como por exemplo, algumas convenções do sistema alfabético que não podem ser inventadas, como a necessidade de símbolos (alfabeto) para representar a escrita. Já o modelo de socialização acadêmica envolve maior elaboração, vai retratar o conhecimento específico escolar e apresentar uma nova cultura ao oral e ao escrito, pois o discurso muda neste ambiente. Os modos da comunicação oral são flexionados pela linguagem culta, e a este modelo a figura do professor passa a ser referência como também os eventos de letramento. Por fim, o modelo de letramentos acadêmicos que só pelo o que trazem na primeira palavra que o compõe já antecipa a ideia de significado, trazendo à tona o que há muito se discute na esfera educativa - a relação de sentido às aprendizagens e vai além, quando relaciona esse sentido ao empoderamento. Os modelos se tornam acessíveis a modalidade dos anos iniciais do ensino fundamental, por permitirem que a ação pedagógica se situe e assim possa melhor entender e mapear, o modelo que apresente a maior latência de relações de poder, e a partir desse mapeamento se possa oportunizar aos estudantes práticas letradas⁶ mais eficazes que alcancem aspectos identitários.

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita - leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem. (ROJO, 2019. p.18).

Sabe-se que a escola percebe o seu compromisso com a promoção do universo letrado. Neste espaço, são inúmeros os eventos de letramento, porém as práticas, por vezes se perdem no trato pedagógico, uma vez que para ser efetiva, a prática letrada, pelo exposto nesta escrita, ultrapassa o evento embora parta dele, e exige tempo de reflexão, troca e registro por parte dos estudantes. Mas este cunho temporal, irá depender de ações pedagógicas capazes de colocar os letramentos em situações praticáveis. Os modelos de letramentos acadêmicos, se integram a

⁶ Práticas de letramento ou letradas é, pois, um conceito que parte de uma visão socioantropológica. Tem-se de reconhecer que elas são variáveis em diferentes comunidades e culturas. E tem-se de reconhecer que, dada sua variedade de contextos sociais e culturais, e decorrente multiplicidade de práticas, os letramentos são legiões. (ROJO, 2019. p. 17).

prática letrada por se constituírem dentro dos contextos, dispensando “particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade em quadros institucionais específicos” (LEA, STREET, 2014. p.481). Nestas relações, o letramento literário concorda com o acadêmico, por prever um movimento interpretativo que aprofunda a leitura depois da antecipação que faz do que diz o texto e da decodificação que se refere a palavra ou imagem com poder de representação.

A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de Mão Dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor. (COSSON, 2009. p. 40).

Nesta perspectiva, Cosson (2009) e Street (2014) se encontram em possíveis vielas e discutem numa mesma linha de representação de sentidos e relações de poder inerentes às práticas de letramentos. A visão dos três modelos dos letramentos acadêmicos, acabam expondo possibilidades de se observar o fazer pedagógico numa esfera socioantropológica que vê o sujeito a partir de si mesmo enquanto ser social e cultural. Os modelos equivalem , “tanto para pesquisadores que buscam melhor compreender a escrita em contextos acadêmicos, quanto para educadores que desenvolvem currículos e programas instrucionais”. (STREET, 2014 p.480).

É possível também reforçar, que além de úteis os referidos modelos tornam-se perceptíveis ao professor/professora em todas as etapas de ensino, tendo em vista que os primeiros estudos de letramentos que chegaram ao país voltaram-se para o campo da alfabetização, como o já mencionado, e lá permaneceram. A nova discussão que se abateu em todo o território nacional, principalmente advinda do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC)⁷, passou a referir-se ao sistema de escrita lançando a ideia de oferta e maior contato com diferentes gêneros textuais na tentativa de promover o letramento. A Pedagogia que por característica formativa tende a uma visão intervencionista e pauta suas ações em processos metodológicos, assim o fez, e os

⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um acordo formal assumido pelo governo federal, Estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

métodos de alfabetização passaram a ter base no texto, partindo destes para unidades menores (palavra) e ainda a sílaba. Mas este movimento, embora relevante por ter problematizado o processo de aquisição da leitura e da escrita, ainda se mantém mais posicionado no modelo de habilidade, visto que há certa permanência e preocupação com a codificação e decodificação do sistema alfabético. Ao chamar a atenção para a sobreposição dos três modelos, sem grau de hierarquia em qualquer contexto, tornou possível sair do terreno da alfabetização e adentrou-se em todos os espaços de ensino escolar, e até mesmo antes desta etapa.

A pesquisa de Lea, Street (2014) corrobora com as teorias de leitura apresentadas por COSSON (2009) uma vez que o ato de ler perpassa por todas as modalidades e áreas de ensino. “O campo da leitura se expandiu de tal maneira que não se pode ter a pretensão de conhecer todas as suas ramificações” (COSSON, 2009. p.38). Mas se faz relevante que no espaço escolar, se tenha o conhecimento sobre a abordagem da leitura para assim melhor operar no terreno dos letramentos. Algumas teorias trazem um modo didático que se aplica à leitura nas salas de aula, e nestas pode-se perceber certo cruzamento com os modelos de letramentos acadêmicos. Ao identificar as teorias Leffa (1999) retrata um importante apanhado, que pode ser dividido em três grupos distintos “[...] O primeiro grupo está centrado no texto. Nesse caso, ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração passa por dois níveis: o nível das letras e palavras que estão na superfície do texto e o nível do significado que é o conteúdo do texto”. (LEFFA, 1999. p. 6). Neste recorte, há uma atenção dispensada ao código escrito enquanto sistema dado de representação, ou seja, para entender a escrita é preciso antes, compreender suas conveniências. Neste sentido, o modelo de letramento acadêmico como "habilidade" se posiciona, pois traz o conhecimento cognitivo como essencial a qualquer atividade leitora, podendo este transferível de uma área para a outra.

O segundo grupo coloca ao centro o leitor “que elabora e testa as hipóteses sobre o que está lendo. [...] É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo” (LEFFA, 1999. p.7). Assim como no modelo de socialização, o texto irá neste grupo de teoria da leitura promover novos modos de notar o contexto, irá buscar aquilo que o leitor está interessado gerando um movimento de “aculturação” (LEA, STREET, 2014).

Já no terceiro grupo Leffa (1999) aponta as teorias conciliatórias, que são aquelas que consideram o leitor tão importante quanto o texto.

Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação. O ato de ler, mesmo realizado individualmente, torna-se uma atividade social. O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade. A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas. (Leffa, apud COSSON, 2009 p. 40).

No excerto fica claro que ler está para além da habilidade ou extração e ainda que a leitura não depende apenas do leitor ou da socialização. O ato de ler é prática situada que se perpetua nas interações do sujeito com ele mesmo e com o outro, com os diferentes textos e contextos, levando aquele que lê para um espaço de geração de sentidos em múltiplas dimensões, como bem sugere o modelo de letramentos acadêmicos.

Cosson (2009) ao aprofundar um pouco mais as teorias de leitura, as coloca em três etapas dentro da ação pedagógica que direcionam e sugerem dentro da proposta de promoção do letramento literário como segue: *Antecipação* - refere-se às várias articulações que o leitor executa antes de penetrar no texto. *Decifração* - a entrada no texto através das letras e das palavras. *Interpretação* - *criação* do sentido do texto em um diálogo que envolve leitor, autor e grupos locais e sociais. Tal roteiro, também pode ser discutido perante os modelos de letramentos acadêmicos, como já descrito anteriormente. O mesmo autor, deposita nas instituições de ensino a responsabilidade de inserir os estudantes na leitura literária, corroborando com Cope, Kaantzis e Petrilson (2020) pois estes também entendem que

A escola é o local de transição das formas cotidianas de construir significado para letramentos mais acadêmicos. Chamamos esse mundo cotidiano de "mundo da vida cotidiana" um lugar onde o saber e o significado acontecem o tempo todo, mas um tipo diferente de saber de significado em relação ao conhecimento formal, disciplinar ou especializado. (COPE E KALANTZIS, PETRILSON, 2020. p. 335).

Neste espaço, dito o escolar, as perspectivas dos letramentos literário e acadêmicos se encontram e se colocam à disposição do pedagógico, enquanto o primeiro, propõe um contato com a leitura literária num campo que coloca leitor e texto numa relação íntima de significados, o segundo apresenta um esquema estável e linear sem ordem hierárquica, que permite posicionar a ação pedagógica no que se refere ao saber formal no trato com o que se lê e escreve. Ambas

oferecem aos professores/professoras um suporte ao trabalho efetivo com a leitura em sala de aula, prevendo a função social que a leitura necessita assumir nas diferentes culturas, tendo em vista um novo formato educacional que na atualidade, direciona-se para outro paradigma, anunciando muito mais que aspectos de domínio da leitura e da escrita codificadas. Agora há movimentos e pesquisas que apontam para a necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências que levem o indivíduo a interpretação e compreensão do texto em variados ambientes, apresentando seu ponto de vista crítico-reflexivo. Os novos estudos dos letramentos, surgem para ajudar a equacionar essas demandas, propondo a colocação do aprendiz em situações de práticas letradas, gerando apropriações cognitivas que permitirão sua atuação numa cultura de múltiplas facetas e expressões delineando um novo aluno: designer.

A personagem “João” de Ruth Rocha (2013) que ilustra essa seção, seguiu em suas descobertas sobre o mundo letrado. Em determinada etapa, traz a figura da professora, intrigando-se sobre os “desenhos” que a mesma apresentava na escola.

Em casa, no jornal em que os pais de Joãozinho liam, na caixa de sabão, na pasta de dentes, em tudo que João pegava, encontrava o tal desenho da professora: **A A A** João não podia compreender: - Será que enquanto eu fui para escola pintaram todos esses desenhos? [...] E lá estava no meio dos outros desenhos o desenho da professora. (ROCHA, 2013. p. 12).

Frente ao exposto na reflexão até este momento, não se pode negar o papel docente no que se refere aos eventos de letramento e práticas letradas dentro do espaço escolar, por ser este profissional o grande articulador e mediador do conhecimento, o que provoca a necessidade de um olhar para as ações do pedagógico. O que “desenham” os professores de anos iniciais para formar leitores na perspectiva dos letramentos?

4.4 E POR FALAR EM DESENHO... MUITO PRAZER... SOU GABRIEL, UM PINTOR DE LEMBRANÇAS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONSTITUÍDO A PARTIR DOS SABERES DOCENTES CONSUMADOS EM CONEXÃO COM AS PERSPECTIVAS DOS NOVOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DE LEITORES.

O desenvolvimento profissional, ou formação continuada docente há muito tempo são objeto de estudos no campo das pesquisas, haja vista a

representatividade das ações e relações de ensinar e aprender no desenvolvimento do conhecimento escolar. Documentos oficiais que regulamentam a educação no país, entre artigos e disposições, preveem a formação continuada de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁸ art. 13 - aponta a incumbência docente de zelar pela aprendizagem do aluno; a Base Nacional Comum Curricular⁹ (BNCC) - estabelece a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; e o Plano Nacional de Educação (PNE) - na meta 16, define que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração para “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica [...]”; Recentemente, um parecer emitido pelo (PNE) apresenta diretrizes nacionais para a formação de professores, compreendendo em seu artigo 4º que

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020. p. 2).

Estando no patamar de relevância e previsto em lei, a formação contínua é direto. Nesse viés é fundamental buscar entender o que alcançam tais processos formativos. Seus pontos de partida e chegada.

O profissional professor/professora é muito mencionado entre os autores que embasam este estudo, aparecendo em inúmeras citações ou capítulos específicos, justificando a necessidade de se refletir em que aspectos estes profissionais se relacionam com a temática aqui pesquisada. O caminho escolhido junto ao cunho reflexivo, se ancorou na memória destes profissionais, estruturada em processos formativos que concebeu desde a formação como sujeito histórico cultural,

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. Esta legislação foi criada com base nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior. Ela foi citada a primeira vez na Constituição de 1934, porém só foi criada efetivamente em 1961, seguida de duas promulgações, uma em 1971 e a última em 1996, que vigora até os dias atuais. (<https://www.gov.br/mec/pt-br>, acesso em 20.01.2022).

⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em 26.01.2022)

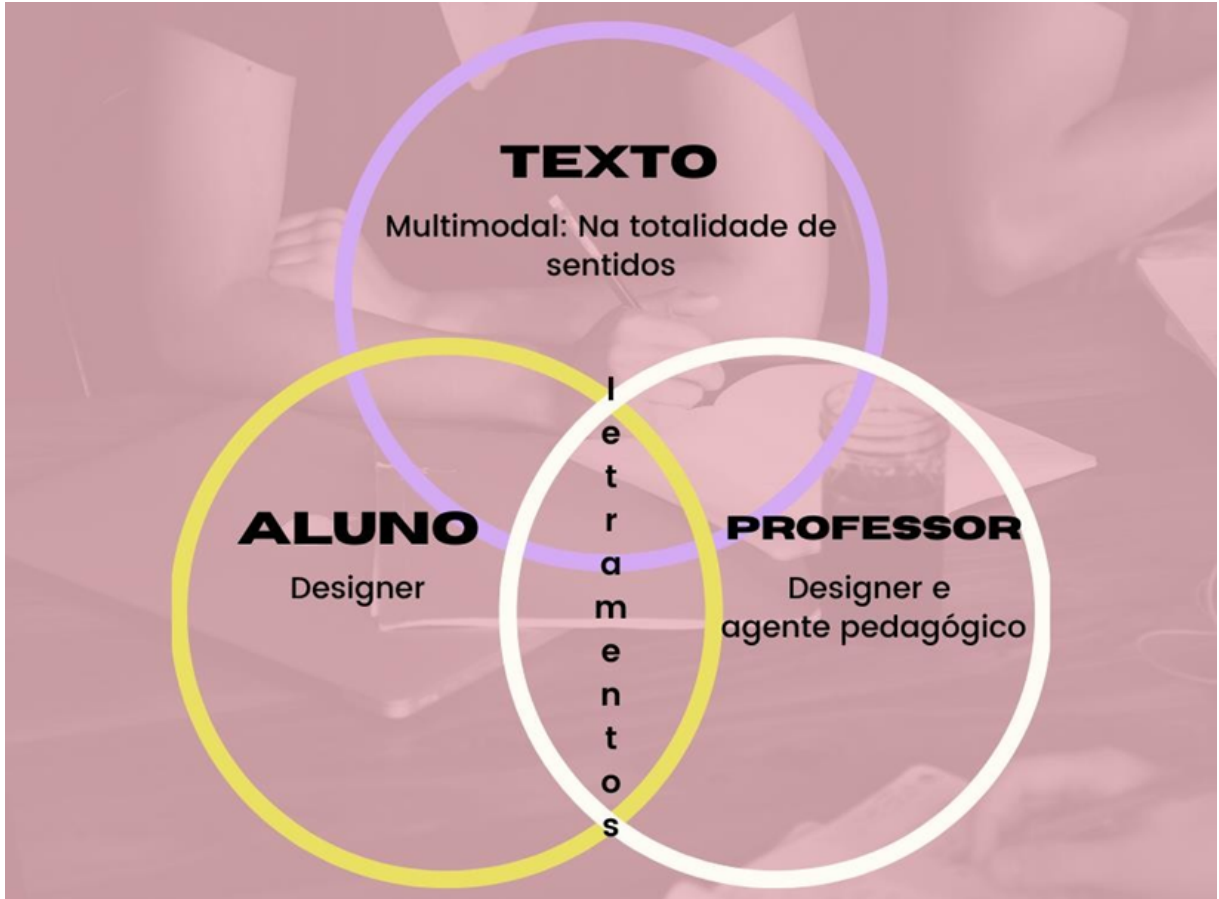
chegando ao profissional sob a ótica de práticas letradas, referiu-se que “os letramentos são assim um recurso mnemônico social - uma memória social fora de nossas mentes individuais que à medida que crescemos e nos desenvolvemos, torna-se um complemento essencial às mentes adultas”. (COPE E KALANTZIS, PETRILSON, 2020. p. 329)

Cañizo (2011) traz na obra “O pintor de lembranças” o personagem Gabriel, um menino que estuda Arte e resolve se tornar um pintor de lembranças...

Do que é que as pessoas mais gostam? De suas lembranças! O que faz tanta gente feliz? Lembrar, lembrar e lembrar dos melhores momentos de suas vidas... Serei pintor de lembranças! Pode existir um jeito melhor de fazer as pessoas felizes do que pintar suas lembranças mais agradáveis? Assim, poderão pendurá-las na parede e tê-las sempre diante dos olhos. E pregou na sua porta um letreiro que dizia: GABRIEL - PINTOR DE LEMBRANÇAS (das 8 às 12 e das 14 às 18) (CAÑIZO, 2011. p. 8).

O recorte ilustra as relações que se estabelecem com a memória ao longo da trajetória vivida, que nesta seção foram reportadas a constituição do docente profissional letrado, partindo da leitura que impulsiona as discussões aqui apresentadas.

Imagem 1: Atores dos letramentos no contexto escolar



Fonte: ilustração elaborada pela autora a partir do pensamento de Cope e Kalantzis, Petrilson (2020).

Ao se falar em leitura na perspectiva dos letramentos dentro de espaço escolar é possível que se pense em três fatores basilares neste processo: Texto, aluno e professor. A figura acima ilustra essa relação.

Uma das partes destacada nos anéis traz o texto, pois sem este não se falaria em letramento. Partindo da premissa que letramentos seja a leitura e a escrita em funções sociais, “Os textos precisam ser lidos em sua integralidade, sempre considerando que cada aspecto deles, linguístico e não linguístico, produzirá algum efeito ou se aproximará disso”. (RIBEIRO, 2021. p.124). Do ponto de vista do letramento literário, nos textos os sujeitos se relacionam e entram em dimensões únicas de sentidos, entre autor e leitor, que se socializados passam a construir repertórios compreensivos, contribuindo com a formação daquele que lê e do outro.

Outra parte que compõe os anéis é a figura do aluno, que como "designer" assume papel de provedor do próprio saber que advém da cultura, criando novos significados a partir dos recursos que esta disponibiliza “[...] nesse sentido o construtor de significado sempre cria um novo “designer”, pois este é inevitavelmente uma expressão de sua voz, que se baseia numa construção única, a partir de códigos e convenções disponíveis em seu contexto”. (COPE E KALANTZIS, PETRILSON, 2020, p. 174). Nesse caminho, o aprendiz nunca será neutro nos processos de ensino e aprendizagem, o que corrobora com a perspectiva dos letramentos.

O professor/professora entra na figura como composição não menos importante, visto que este/esta profissional está presente na ação, na mediação e proposição, tanto nos eventos de letramento, quanto nas práticas letradas que se estabelecem no cenário escolar, isso implica em tomadas de decisões, escolhas e posicionamentos que tem por base a formação inicial, mas esta formação, acontece em determinado tempo que muitas vezes não se aproxima do tempo do aluno. Percebeu-se que atualmente há certo imediatismo pela busca de informações. O acesso ao conhecimento é impulsionado pela facilidade que a tecnologia oferece, o que de certa forma, questiona os fazeres da docência. Há muito já era anunciado que “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente”. (IMBERNÓN, 2011. p. 12) A expressão do autor, cabe a qualquer tempo, já que a relação professor x aluno no campo dos anos iniciais do ensino fundamental, modalidade foco de análise nesta pesquisa, sempre sofrerá influências de diferenças geracionais o que acaba por exigir destes profissionais contínuas formações, tendo em vista que

atualmente

Os padrões de aprendizagem encontram-se mais altos do que nunca, pois os cidadãos e os trabalhadores precisam de mais conhecimento e habilidade para sobreviver e ter sucesso. A educação é cada vez mais importante para o sucesso de indivíduos e nações, e há evidências crescentes de que, entre todos os recursos educacionais, as habilidades dos professores são fatores especialmente importantes para a aprendizagem dos alunos. (BRANSFORD E HAMMOND, 2019. p.1).

Neste lugar de fala, que traduz aspectos da contemporaneidade, promover o desenvolvimento profissional docente, partindo da base que os educadores também envolvem-se em contextos de letramentos é fundamental, para se poder entender suas escolhas pedagógicas e sugerir outras que possam se agregar aos saberes existentes, capazes de refletir na formação escolar dos estudantes.

Os educadores/educadoras são também indivíduos que cresceram em diferentes culturas, passaram pela escola e academia e se apropriaram de conhecimentos dentro dos ambientes por eles frequentados. O conceito de desenvolvimento profissional docente é amplo e “abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais e, até mesmo, espirituais no que se refere aos valores e moralidade [...]”(HOBOLD, 2018. p. 426). Assim constituídos, os professores/professoras são também letrados e desenvolvem tratos particulares de sentido e significado com a leitura, seja esta literária ou não literária, impressa ou digital, escrita ou imagética. “afinal nossa constituição como leitores passa necessariamente pela relação afetiva que mantemos com os textos, e guardá-los no coração e dizê-los em voz alta com a força da emoção é uma maneira de demonstrar isso.” (COSSON, 2020. p.115). Nessa linha de pensamento, muitos educadores/educadoras trazem para suas práticas, leituras que para eles tem algum tipo de sentido. O que leva a crer que os ensinamentos escolares no campo da leitura sempre serão atingidos por interferências contextuais.

É que ler na escola é exercitar publicamente o diálogo da leitura. Esse diálogo público está tanto nas leituras dos professores quanto nas leituras dos alunos. No caso do professor, suas leituras são transformadas em matéria das aulas das diversas disciplinas, ou seja, o que ele ensina são conteúdos e modos de ler de sua área de conhecimento (COSSON, 2021. p.19).

Os educadores/educadoras em suas aulas de leitura, então, partilham seus letramentos e comungam com os estudantes os sentidos atribuídos às escolhas textuais apresentadas em sala de aula. O que traz a necessidade de dentro de

espaços formativos buscar conhecer a bagagem literária destes profissionais, que são únicas e inevitavelmente, no espaço escolar, serão cruzadas com a dos estudantes.

Dentro da escola temos um quadro paradoxal. A leitura literária está despertando o interesse dos professores, mas infelizmente pelo processo formativo que eles têm, não se sentem preparados para trabalhar. Na formação inicial por muito tempo, se explorou a leitura em textos de jornais ou outros impressos que criou um vácuo quanto ao ensino da literatura. Mas no modelo de variedade de gêneros acabou ficando pouco espaço para a literatura, mas os professores começaram a sentir falta. Então temos de um lado ainda pouca leitura literária na escola e por outro temos um desejo muito grande dos professores o que contribui também para o letramento literário destes profissionais. (COSSON, 2019. mín 10 a 15).

O autor em seus estudos, percebe que há falta de leitura literária na escola. É na falta que se acessam sempre as opções familiares, justamente por estarem a disposição, registrados na memória e serem de fácil reconhecimento, portanto é possível que muitos educadores/educadoras, acessem em primeira mão, suas memórias literárias.

[...] já no exercício da profissão, os professores e professoras se tornam leitores de livros infantis, restringindo ou igualando seu repertório e horizonte de leitura ao de seus alunos. [...] mesmo reconhecendo que há professores que não são leitores, tal condição não impede alguns deles de se empenharem honestamente na divulgação do livro entre os alunos e a trabalharem de modo a favorecer a outros melhor experiência de leitura que aquela que tiveram (CADEMARTORI, 2009, p. 24 apud COSSON e SOUZA, 2018, p. 98).

Tal postura, torna comum, nas salas de aulas, mais específicas de anos iniciais do ensino fundamental, a observância de painéis, maquetes, apresentações e recorrência aos conhecidos clássicos da literatura infantil, que normalmente, cada educador se identifica por apreço, por necessidade de explorar determinado conteúdo ou valores que julgam necessários. Mas uma questão que merece atenção está no fato de somente apresentar o texto, eleito pelo educador/educadora por alguma relação de sentido, e desenvolver a partir dele atividades lúdicas, seja suficiente para a promoção do letramento literário. O que torna de suma importância, conhecer como os docentes se relacionam com a leitura, o que leem e o que exploram a partir das mesmas.

É nessa ótica, pautada na ideia de professor que também é pessoa, considerando aspectos individuais de sua cultura, que se apresenta a formação continuada, para atender as demandas imediatas da prática ou de novos campos teóricos, situados no presente da esfera educativa. Portanto, é importante que se tenha conhecimento sobre o que Imbernón (2011) propõe para esses movimentos

formativos destacando em cinco eixos de atuação: 1. a reflexão prático-teórica sobre a própria prática; 2. a troca de experiências entre iguais; 3. a união da formação a um projeto de trabalho; 4. a formação como estímulo crítico 5, o desenvolvimento profissional da instituição educativa. (IMBERNÓN 2011. p.50). Considerando os eixos expostos, incide-se um processo reflexivo que extrapola o individualismo ao passo em que se legitima a ação profissional como demanda verdadeira e necessária se a escola for vista e entendida como espaço de mudanças, o que torna relevante os novos estudos sobre letramentos em processo de formação contínua, ancorado na ideia de que

O mundo da comunicação e de significados mudou. com o efeito, os membros da geração atual dão sinais que estão frustrados como currículo escolar voltado para a leitura e escrita ultrapassados, que em geral, esperam que eles sejam receptores passivos do conhecimento. COPE E KALANTZIS, PETRILSON 2020.p. 26).

E partindo de tal princípio, dentro de processos formativos que abordam a leitura em uma proposta que tenha por base os letramentos, educadores/educadoras podem perceber-se também como sujeitos em constantes letramentos, o que irá de certa forma, impactar nas ações em sala de aula, em escolhas mais assertivas que resultem em aprendizagens significativas. Tudo isso supõe “a combinação de diferentes estratégias de formação e uma nova concepção do papel do professor nesse contexto, o que obviamente não pode ser feito sem o envolvimento concreto dos docentes”. (IMBERNÓN, 2011. p. 18). Para envolver é importante valorizar os saberes construídos dentro do corpo docente, estes no campo individual resultantes da formação social, da acadêmica inicial e também aqueles construídos nas trocas entre pares.

Percebe-se então que a mudança se projeta em um currículo¹⁰ aberto, capaz de prever o desenvolvimento de habilidades e conteúdos fixos, mas também voltado na busca de inferir e atender a diversidade de realidades culturais existentes, de maneira abrangente, autêntica, reflexiva, ativa, democrática e inclusiva.

Quando o mundo da vida do aluno é assim variado, a diversidade de conhecimento, de experiência de perspectiva se torna um percurso de aprendizagem, por meio do qual ele se beneficia dos textos distintos e seus colegas trazem para a sala de aula dentre os designs disponíveis de suas vidas por meio de atividades de aprendizagem que destacam e valorizam os diferentes conhecimentos experiências com os quais os estudantes podem contribuir. (COPE E KALANTZIS, PETRILSON, 2020. p. 357).

¹⁰ O currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. É uma experiência recriada nos alunos por meio da qual podem se desenvolver. (SILVA, 2005. p. 15).

Essa variedade também é existente no universo docente, o que remete ao pensamento de movimentos formativos em linhas paralelas, colocando também o professor como "designers" "de ambiente de aprendizagem para alunos engajados [...] profissionais capazes de criar condições, nos quais os aprendizes assumirão responsabilidades pelo próprio aprendizado" (COPE E KALANTZIS, PETRILSON, 2020. p. 27).

A formação continuada docente que vê a professora/professor como "designer" pode lançar mão de recursos que acessem as memórias de saber construídas como as narrativas. " É com essas perspectivas que passamos a tomar consciência do quanto sabemos e nem sabemos que sabemos. E do quanto ainda não sabemos, mas podemos com certeza aprender" (PRADO, CUNHA; SOLIGO, 2007, p. 29). Nesta linha de pensamento, a escrita configura-se como recurso de encontro com o próprio saber. Torna-se possível agregar nesta concepção uma relação temporal com o conhecimento a partir de um aprofundamento em determinada área, alcançando assim, uma visão concreta do saber transformado, como exemplo, registros escritos em modelo ilustrativos de diários de bordo, memoriais, cápsula do tempo. Neste último, é possível transitar pela compreensão construída antes e depois de um período de estudos estabelecendo um diálogo com as novas aprendizagens criando uma nova relação de confirmação e/ou reformulação do saber inicial em novas escrituras.

Neste viés, pode-se pensar nos processos metacognitivos que os docentes desenvolvem em encontros formativos e o exercício da escrita passa ser aliado. "No Processo de aprender a aprender, a atividade de escrita é um momento em que se analisa o próprio processo de aprender a aprender, constituindo-se em metacognição" ZABALZA, 1994. p.95).

Dentro do processo metacognitivo¹¹, ampara-se as formas de como as pessoas lidam com o seu conhecimento, como o constroem tendo por base diferentes pontos de partida, como o (re) encontro com um conhecimento depois de investidas novas leituras e discussões, por exemplo.

As experiências que o professor adquire advindo dos processos de formação

¹¹ O processo metacognitivo refere-se à forma como as pessoas compreendem o seu processo de construção de conhecimento, da aprendizagem e da própria aquisição de conhecimento. Ao relacionar a metacognição à formação continuada de professores, propõe-se a um processo que ofereça ao docente a oportunidade de refletir sobre como aprende e como ensina. (PORTILHO, 2011 p. 12).

contínua, de certa forma, alavanca e fomenta processos identitários com a profissão Professor/professora, ou seja, é neste espaço de formação que se apresentam à profissionalidade possíveis construções ou reconstruções de saberes. Isso porque, o professor se coloca também como objeto de estudos, pois se constitui ao ato reflexivo da própria prática.

A formação docente constitui-se então, num princípio que representa parte da engrenagem que se dispõe a mudança no âmbito escolar e por consequência social, lançando a ideia de que transformar a partir de tais princípios, reflete diretamente na qualidade do ensino. Nesse caminho será possível remodelar os tempos e espaços educacionais, o que não significa desconstruir, e sim abrir espaço para o novo, considerando a construção já existente. A qualidade nos processos de ensinar e aprender passam necessariamente por constituições da e na formação docente. Estes movimentos constituintes empoderam e dão suporte ao professorado para melhor lidar com os desafios e percalços inerentes à atuação profissional quanto a formação e constituição de leitores mais eficientes sejam estes educadores/educadoras ou estudantes. Assim, o verbo “ler” conjuga-se no presente e de forma recíproca entre o corpo docente e discente contemplando os letramentos: “Eu leio, tu lês, ele lê...”

Voltando ao menino Gabriel, personagem que se apresentou no início desta seção, em um rápido resumo da obra, o autor desenvolve a narrativa descrevendo variados encontros do novo pintor com seus clientes inusitados. Nos diálogos o menino é levado a pensar sobre si mesmo e o que aprendera com tantas trocas, e num movimento metacognitivo faz com que ele retome sua memória a partir do que as pessoas queriam ter diante dos seus olhos.

O menino, certo dia, sentiu-se especialmente melancólico, procurou por todos os cantos aquele quadro que estava pintado pela metade. Tirou a poeira, colocou no cavalete e acabou retrato daquele cachorrinho que tinha encontrado na rua e pelo qual tinha se afeiçoado tanto. Pegou o martelo e o prego e dependurou na parede. (CAÑIZO,2011. p. 8).

As memórias de qualquer indivíduo são responsáveis por sua formação enquanto ser social e profissional, anulá-las em processos formativos de aprendizagem é negar a existência, o vivido, ou experienciado. Nesse sentido, propor formação continuada docente a partir de saberes construídos, propõe a amplitude da capacidade profissional elevando por consequência a qualidade do ensino. O professor da nova era, necessita reconhecer-se nos encontros consigo e

com o outro, dentro de processos recíprocos de aprendizagem numa visão dialógica onde se aprende ao ensinar e se ensina ao aprender. E, ainda, perceber a diferença entre formar-se e informar-se para atuar alcançando novas formulações e (re) formulações no campo dos saberes.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Caracterizar a pesquisa, coloca o pesquisador como protagonista de um processo investigativo. É nessa etapa que se dispõe um encontro e aproximações com o objeto de estudos e um caminho é delineado. Todavia para trilhar esse caminho, é necessária organização. “Como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas.(GIL, 2008. p.19) Nesse sentido, já se percebe que não se trata de um estudo pessoal e individual. Pesquisa dentro das instituições de ensino, são instituídas para a coletividade, suas razões em ser se dedicam às questões de colaboração junto a formulação de hipóteses ou respostas que podem tencionar ou problematizar a diversidade de questões que se lançam ao homem em sua natureza social.

“O planejamento da pesquisa concretiza-se mediante a elaboração de um projeto, que é o documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa” (GIL, 2008. p.19). As pretensões nesta dissertação, apresentaram características de uma pesquisa exploratória por

proporcionar maior familiaridade com o problema" (explicitá-lo). Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. (SELLTIZ et al 1967, apud GIL, 2008 p.41).

Dentro de tais características a natureza é aplicada, que consiste em “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (FREITAS E PRODANOV, 2013. p.51). Estando direcionada ao contexto escolar, a investigação estará situada nas práticas docentes expressas em narrativas de saberes acerca de conceitos abordados, valorizando aqueles constituídos por estes profissionais, dentro de diferentes contextos culturais. Pode-se perceber ainda, como características de um trabalho exploratório,

[...] a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 2008, p. 43).

Neste viés, o aporte bibliográfico se apresenta como implícito, visto que no

campo das pesquisas a fundamentação teórica embasa e legitima as discussões apresentadas. Tal delineamento, também apresentou quanto aos procedimentos atributos da pesquisa- colaborativa, campo em que Ferreira e Ibiapina (2011, p. 25) explicitam:

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem o desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes. (IBIAPINA, FERREIRA, 2016. p. 25).

Localizada no cenário escolar, onde há constância de movimentos que envolvem uma comunidade dentro e fora deste espaço, pesquisas neste ambiente inevitavelmente, envolvem o pesquisador/pesquisadora. Há a necessidade de se conferir e/ou confrontar o tema pesquisado contrapondo dados ou teorias com a realidade num movimento coletivo. Mais especificamente, a pesquisa terá sua base procedimental dentro de processos de formação continuada docente, o que também pode caracterizar como pesquisa-formação “no que se refere à história dos aprendentes e da sua relação com o saber; sobre o entusiasmo pelo singular, pela individualidade, pelo sujeito, pelo vivido, pelo experiencial, pela globalidade concreta, pelo existencial e pela complexidade dos processos de formação no movimento de ideias.” (JOSSO, apud PERES, MANCINI, OLIVEIRA, 2009. p. 152)

Frente a exposição procedimental, se destaca que há um importante deslocamento que redireciona as lentes da pesquisa quando o campo de estudos é o ambiente escolar. Pesquisa-colaborativa e Pesquisa-formação, se apresentam para compor procedimentos específicos que consideram os conhecimentos advindos de processos formativos onde os docentes são coautores do conhecimento. Trata-se de um percurso procedimental recente, porém pertinente aos estudos que estejam ancorados na esfera do fazer pedagógico.

A Abordagem desta pesquisa assumiu um cunho qualitativo, visto que “se preocupou com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2014. p. 14). E essa linha de pensamento se estruturou na presente pesquisa , onde a busca se deu num campo de estudos formado por pessoas e por ser assim a interação.

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. Esta é a segunda dimensão, ou dimensão vertical de nosso esquema (...). (BAUER; GASKELL, 2002, p. 57).

A opção por este percurso metodológico partiu da ideia crucial de se voltar o olhar para a escola como locus de pesquisa, quando as discussões estão na e para a educação. Nesse caminho, é possível que o pesquisador se aproxime de forma mais direta com o objeto de estudos, onde a teoria pode ser vista nas especificidades dentre as relações e experiências vividas entre os sujeitos que se fazem presente neste escopo, trazendo à tona situações reais de práticas e eventos de letramentos. O esquema a seguir representa o resumo do percurso metodológico a ser percorrido:

Imagem 2: Resumo do percurso metodológico



Fonte: ilustração elaborada pela autora a partir do percurso metodológico

5.2 DELIMITAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DO AMBIENTE DA PESQUISA

Os dados foram coletados entre dez docentes de anos iniciais do ensino fundamental que compõem a comunidade escolar em uma instituição situada no litoral norte do Rio Grande do Sul. Observou-se que a pouco tempo os investimentos em infraestrutura começaram a ser empregados na localidade. O bairro onde a instituição está inserida, é constituído em sua maioria por famílias trabalhadoras locais, mas uma grande parcela é oriunda de outros municípios, principalmente da Serra Gaúcha que vieram para o litoral em busca de novas oportunidades de emprego, nas mais diferentes áreas de atuação. Mais especificamente a escola está localizada próxima a uma área invadida, o que dificulta as melhorias. Algumas crianças e jovens vivem a beira da vulnerabilidade social e econômica. O local é discriminado tanto pelos moradores da cidade quanto pelos próprios bairristas. A escola funciona dentro da comunidade como área promotora de ensino, mas também como aporte seguro para muitas famílias que em sua maioria são de baixa renda. O impacto da sazonalidade é um aspecto marcante. Por estar situada em município litorâneo, há um constante movimento de matrículas nos períodos de veraneio, o que acaba interferindo nas questões de pertencimento e criação de vínculos.

Em sua estrutura básica, a escola possui o espaço físico assim distribuído: 11 salas de aula com alunos, sendo que duas possuem banheiro masculino e feminino, 01 sala de AEE, 01 sala de planejamento dos professores, 01 sala de leitura, 01 laboratório de informática com banheiro para professores e funcionários, 02 salas de laboratório de aprendizagem, 01 sala para laboratório de ciências, 01 secretaria, 01 sala de almoxarifado, 01 sala de direção e vice-direção, 01 sala de orientação, 01 sala para supervisão, 01 sala para café dos professores e funcionários com banheiro, saguão, refeitório, cozinha com dispensa, 01 lavanderia com dispensa, 01 auditorio, 01 sala para materiais de educação física, 01 área coberta para atividades diversas, 02 banheiros, sendo 01 feminino (04 vasos sanitários com divisórias e 04 pias) e 01 masculino, (04 vasos sanitários com divisórias, 04 pias e 01 mictório de inox), 02 vestiários, sendo 01 feminino e 01 masculino (04 vasos sanitários cada e uma bancada de pedra com 4 pias cada), 01 ginásio de esportes, 01 sala pequena

usada como depósito, 01 pracinha e pátio cercado. Em recursos pedagógicos a escola possui: livros, jogos, 03 notebooks (sendo 01 do AEE), 01 televisão de 29”, 04 aparelhos de som portáteis com CD, 01 aparelho de DVD, 12 datashow (01 estragado), 01 multimídia, 01 tela para retroprojektor e internet. (PLANO GLOBAL, 2021).

A escola conta com 26 professores. Destes, 10 atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos com graduação e especialização. O quadro de pessoal ainda conta com 15 funcionários, 1 supervisora escolar, 1 orientador educacional e 2 professores na equipe diretiva.

O Ensino Fundamental está organizado do 1º ao 9º ano, sendo duas turmas de cada etapa totalizando nesta modalidade o atendimento de 335 alunos e 62 na Educação Infantil.

A partir de uma visão de educação pautada numa concepção sociointeracionista e dialética, a Escola Governador Leonel Brizola compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e na busca do conhecimento. (REGIMENTO ESCOLAR, 2019- 2022.p.3).

Nessa projeção, foi possível perceber que o saber é construído a partir de movimentos que consideram os diferentes contextos e a interação entre os indivíduos. Como objetivos dos anos iniciais está previsto no Regimento escolar

Bloco I Alfabetização (1º e 2º ano) Proporcionar ao educando um ambiente de socialização rico em estímulos que propiciem a compreensão e apropriação do processo de leitura e escrita bem como a construção do número e suas operações, ampliando o seu raciocínio lógico-matemático na resolução de situações problema, considerando ainda as vivências diárias e coletivas e respeitando a diversidade cultural do educando. Bloco II - Pós-Alfabetização (3º, 4º e 5º ano) Aprimorar o processo da leitura e escrita, estruturando os conceitos matemáticos e suas operações, bem como desenvolver saberes nas diferentes linguagens para conhecimento do mundo que o cerca. (REGIMENTO ESCOLAR, 2019-2022 p. 5).

Os recortes nos documentos evidenciaram uma aprendizagem que se dá sob múltiplas facetas. Porém, ainda não há referência clara quanto aos letramentos, o que leva a crer que a ação pedagógica esteja mais voltada à leitura enquanto habilidade, principalmente, se for considerado que tais documentos representam a visão do que a comunidade escolar acredita. Mensurando leitura e a diversidade cultural do educando, pode-se fazer conexões que se voltem aos letramentos, mas o entrelace talvez, não seja percebido pelo corpo docente, o que acaba por sugerir a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo.

5.3 DESCRIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* desta pesquisa constituiu-se por uma revisão da literatura realizada a partir de busca no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google acadêmico, periódicos IFsul, seguido do referencial teórico pertinente à temática dos Letramentos, Letramento literário e letramento acadêmico, onde se estabeleceu um importante diálogo teórico, sob o viés de Lea e Street (2014), Cosson (2009) e Cope, Kalantzis e Petrilson (2020), entre outros. Um diagnóstico referente às concepções de leitura na perspectiva do letramento literário e o traçado do perfil do grupo, foi feito a partir dos enredos narrados por dez professores de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola de Arroio do sal/RS em proposta de formação continuada assim como uma autoanálise sobre as práticas de leitura em sala de aula foi realizada e enquadrada num esquema de múltipla escolha que situará as ações de cada profissional nos modelos de letramentos acadêmicos conforme apêndice “G”.

O acompanhamento das reflexões dentro dos processos de formação contínua, forneceu subsídios para nortear os estudos.

Os documentos analisados foram:

a) registros de narrativas acerca de saberes sobre o conceito de letramento literário numa proposta de "cápsula do tempo" que valorizará o saber inicial de cada professor/professora; Apêndice “A”

b) questionário diagnóstico realizado no decorrer do período do processo formativo sobre as escolhas literárias que são acessadas pelos docentes para explorar a leitura em sala de aula; orientado a partir dos pressupostos da pesquisa colaborativa. Apêndice “B”, “C”, “D”, “E”

c) Questionário estruturado na ferramenta google forms para se traçar o perfil do grupo pesquisado. Apêndice “G”.

d) Diário de bordo a ser elaborado e estruturado nas sessões reflexivas de onde foram retirados alguns episódios para análise.

5.4 QUESTÕES ÉTICAS

A Presente pesquisa teve seu projeto submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, com vistas a

seguir e respeitar todos os trâmites legais, bem como as orientações do referido Comitê responsável e das legislações que orientam a ética em pesquisa, zelando pela integridade dos participantes, e reconhecimento dos estudos a serem realizados. O parecer de aprovação foi emitido no dia oito de outubro de dois mil e vinte dois, sob o número: 5.691.995.

Para realização e coleta de dados, se buscou em primeira mão as seguintes respostas que se encontram entre os princípios da pesquisa colaborativa: “O que é colaborar? O que implica? Qual o seu custo? Quais são os seus riscos? Quais são os seus benefícios? (IBIAPINA, 2008, p. 36)

O primeiro movimento consistiu numa apresentação aos partícipes da pesquisa dentro de processo de formação continuada, os objetivos que se pretendia alcançar com este estudo, e ainda se repassou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que todos pudessem estar cientes das ações, bem como seus benefícios e possíveis riscos. Já antecipa-se, que os riscos são mínimos ou nenhum, pois considerou-se que os envolvidos foram convidados a refletir e realizar atividades comumente já executadas em sua rotina, tendo contato apenas com materiais de fundamentação teórica e aqueles que já utilizam ou consultam para a execução do fazer pedagógico. Nos momentos reflexivos, a participação foi sempre voluntária e se respeitou a iniciativa de cada envolvido. Assim, alguns benefícios oriundos desses estudos reflexivos foram:

- Construção e (re)construção de conhecimentos sobre letramento e letramento literário em classes iniciais do Ensino Fundamental;
- Possibilidade de se situar a prática pedagógica dentro dos modelos de letramentos acadêmicos e assim observar ações de incentivo a competência leitora;
- Promoção e valorização de trocas de experiências entre os docentes a partir das sessões reflexivas, pautada nos princípios da pesquisa colaborativa, sobre a atuação do professor visando a ressignificação da práxis pedagógica.

As narrativas escritas, geradoras de conhecimento, que se configuram uma das fontes analisadas, foram acessadas sempre pelo autor e algumas foram apresentadas ao grupo de acordo com a manifestação de desejo da partilha.

Em relação ao questionário que foi respondido pelos participantes, salientou-se seriam respeitados todos os trâmites para a preservação das identidades, e se destacou, que este questionário, foi enviados pelo aplicativo

google forms, para que os investigados pudessem ficar livres para responder, sem nenhum tipo de exposição ou constrangimento. Também foram tomados todos os cuidados com os princípios morais e éticos.

No que tange o momento das sessões reflexivas, os participantes tiveram a liberdade de explanar e participar da construção colaborativa do conhecimento. “A pesquisa colaborativa não exige que os professores sejam co-pesquisadores, no sentido restrito do termo, ou seja participem de todas as tarefas formais de pesquisa com a mesma competência do pesquisador.” (IBIAPINA, 2008. p.32) O objetivo de trabalhar colaborativamente representou oportunidade para que os professores participassem como co-produtores na investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores. Neste princípio, foi fundamental que os papéis dos participantes fossem definidos para que o pesquisador tivesse a clareza sobre a necessidade de seu distanciamento em determinados momentos.

Foi utilizado como meio de coletas de dados nesta pesquisa, um diário de bordo, que foi acessado para registro tanto pela pesquisadora, quanto pelos partícipes, para que se registrassem os pontos relevantes das sessões reflexivas em episódios, informações, saberes, dúvidas ou reflexões acerca da temática pesquisada que se fizeram presentes nas falas, lembrando que estes momentos, serão sempre de livre participação. Dessa forma, os partícipes foram previamente comunicados que, em nenhum momento, seriam obrigados a participar, bem como a responder às questões que não se sintam à vontade, de modo a estarem cientes que, a qualquer tempo, também poderiam solicitar por deixar de participar das sessões, não responder questões que considerem causar constrangimento ou qualquer outro desconforto, sendo prontamente atendidos em todas as situações.

Assim, ratificou-se o compromisso em proporcionar aos participantes um ambiente que pudessem sentir-se à vontade em participar ou não, tendo em vista o objetivo de que os encontros, não lhes causariam nenhum constrangimento momentâneo ou futuro. Deste modo, mesmo com todas as medidas e cautelas utilizadas para não causar qualquer tipo de inconveniência, ainda assim, foi providenciado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Obteve-se a permissão para realizar a pesquisa no espaço escolar, solicitando à Instituição, através do Termo de Autorização de Instituição Coparticipante, o consentimento para a realização da pesquisa no ambiente solicitado.

Os benefícios desta pesquisa, ainda decorreram da necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas leitoras em sala de aula ao ponto em que cada educadora/educador percebesse sua ação pedagógica na promoção da leitura a partir da perspectiva do Letramento Literário, entendendo que a bagagem literária destes profissionais, não implica necessariamente, na formação direta de leitores. É importante destacar, que os benefícios também podem se ancoraram, na possibilidade de se perceber que dentro de um percurso que envolve textos literários, melhor se compreende os não literários, tendo em vista que estes últimos, estão muito presentes nos mais variados contextos sociais e trazem imbricados inúmeras relações de poder.

Neste caminho, a partir do princípio colaborativo entre pesquisador e partícipes se possibilitou a transformação do saber inicial ao passo em que se promoveu uma relação direta entre ação, reflexão e ação.

Os riscos, embora mínimos, poderiam estar no constrangimento de algum partícipe ou na dificuldade de exposição de ideias ao grande grupo, pois cada indivíduo é único e constitui-se em diferentes meios sociais e culturais. Para equilibrar uma possível situação neste cenário, se ofereceu aos sujeitos participantes da pesquisa, ao tempo em que julgarem necessário, acompanhamento psicológico com profissionais que já compõem o quadro funcional do município onde a pesquisa foi desenvolvida. Os referidos profissionais, foram informados sobre o desenvolvimento da pesquisa e da possibilidade de auxílio se alguma situação inesperada assim exigisse.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção, discorreremos sobre a produção e análise de dados. É um momento que colocou a pesquisadora¹² em um exercício constante de relação entre teoria e prática. Isso se deu porque o conhecimento acontece em diferentes instâncias e processos, que estão para além da estabilidade. Faz-se importante mencionar aqui, que os movimentos de busca e interpretação de dados, na área da educação, têm especificidades e demandas de um espaço peculiar, que nunca será neutro, que está nos e para os sujeitos que o compõem. “Quando se volta para a análise da eficiência do trabalho pedagógico, esses pesquisadores estão mais interessados no processo que no produto” (BORTONI-RICARDO, 2008.p. 41). Portanto, pesquisar, na esfera educativa, não é um ato fechado, ou seja, configura-se, antes de tudo, como uma abertura ao debate reflexivo, que problematiza e que sugere o uso de novas lentes no que se refere aos saberes constituídos.

Para a discussão, as escolhas foram necessárias, já que o espaço escolar, foco deste trabalho, é composto por pessoas que nele desempenham diferentes papéis. Nesse momento, o olhar se voltou ao corpo docente e buscou, em suas vozes, conceitos, reflexões e análises de suas ações pedagógicas, em um processo colaborativo, de formação continuada.

Desse estudo, participaram dez docentes dos anos iniciais, atuantes em uma escola de Ensino Fundamental situada no litoral norte do Rio Grande do Sul. Esses profissionais são uma importante peça quando o assunto em pauta é o ensino escolar. “É central nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.” (ALARCÃO, 2011. p.44). É evidente a grande incidência de trabalhos acadêmicos que abordam a docência, nas mais diferentes esferas em que essa se apresenta, o que corrobora com a ideia de que

¹² A escrita aqui apresentada, pela pesquisadora, poderá, em alguns momentos, estar na primeira pessoa do singular e do plural. Isso ocorrerá quando os diálogos entre a pesquisadora e sua orientadora prevaleceram e/ou quando foram apresentadas as impressões e análises que a partir dos princípios da pesquisa colaborativa que "envolvem investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimento quanto de desenvolvimento Interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem o desenvolvimento profissional. (IBIAPINA, 2008. p. 48)

tal temática não se esgota em si, justamente por se tratar de uma abordagem de caráter profissional, a qual, necessariamente, perpassa e acompanha as constantes transformações nos distintos e incontáveis grupos sociais.

Os docentes que compõem os sujeitos de pesquisa, conforme envio de respostas a um questionário, via Google Forms, com perguntas enumeradas de um ao sete, são essencialmente formados por mulheres, todas com licenciatura e especialização na área da Educação. Dessas, nove são graduadas em Pedagogia e uma em História. Três têm entre vinte e cinco e trinta anos; cinco apresentam entre trinta e seis e quarenta anos; e duas estão na faixa etária acima de quarenta anos. Quanto ao tempo de docência, cinco lecionam entre um e cinco anos; três lecionam entre seis e dez anos e duas ministram aulas entre dezesseis e vinte anos.

Quanto ao regime de trabalho, uma professora trabalha vinte horas semanais e nove trabalham quarenta horas. A etapa do ensino fundamental em que atuam compreende turmas de primeiro ao quinto ano. Há uma professora regente de turma de primeiro ano, uma regente de primeiro e terceiro ano, uma professora regente de laboratório de aprendizagem e segundo ano; uma professora regente de turma de terceiro ano e de Atendimento Educacional Especializado; uma professora regente de turma de segundo ano e quarto ano; duas professoras regentes de Educação infantil e quarto ano; duas professoras de quinto ano e laboratório de aprendizagem e, por fim, uma professora regente de laboratório de aprendizagem.

Fazem parte do quadro efetivo na rede de ensino quatro professoras, e sete são contratadas a partir de processo seletivo. Nove professoras dedicam-se ao trabalho com a docência e uma exerce outra função paralela. As demais questões do questionário serão contempladas no decorrer da discussão aqui apresentada em função de irem de encontro ao propósito dessa dissertação.

Em um apanhado geral, o grupo é prioritariamente constituído por mulheres que atuam, em sua maioria, na docência de anos iniciais do Ensino Fundamental, em regime de quarenta horas semanais. São docentes que, de forma unânime, percebem a necessidade da formação continuada. É preciso mencionar que a pesquisadora compõe o quadro docente da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida. Nesse sentido, observamos que “O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias

deficiências, para isso ele se mantém aberto às novas ideias e estratégias.” (BORTONI- RICARDO, 2008. p. 46)

A imagem a seguir apresenta um panorama geral do perfil dos sujeitos da pesquisa:



Fonte: Elaborado pela autora.

O olhar atento, a sensibilidade, o envolvimento com o cunho científico e os objetivos deste trabalho estão demarcando as análises, de modo a se compreender que:

A coleta de dados não deve ser apenas um processo intuitivo, que consistiria simplesmente não fazer observações em determinado ambiente e tomar notas . ela deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação daqueles a quem observa e de suas próprias molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz consigo para o local de pesquisa. (BORTONI-RICARDO, 2008 p. 58).

Em alguns momentos, é possível que a fundamentação se sobreponha às análises ao justificar ou aprofundar algum conceito, distanciando-se talvez do olhar sensível da pesquisadora, o qual se inspira no “coração de fada” (IBIAPINA, 2022.). Todavia, isso é esperado, visto que, na esfera acadêmica, existem enquadramentos e exigências que buscam elevar a qualidade em pesquisas na intenção de contribuir com as demandas que se apresentam ao universo da singularidade humana.

Por mencionarmos as fadas, nesta etapa da escrita, apresentaremos um pequeno recorte do clássico Cinderela (PERRAULT, in ROCHA, 2010), no qual uma menina conta com a ajuda de um ser fantástico para transpor conflitos sociais:

A fada madrinha foi com Cinderela até o quarto dela e lhe disse: Desça até o jardim e me traga uma abóbora. Cinderela colheu a abóbora mais bonita que pode encontrar e a levou para a madrinha. Não tinha a mínima ideia de como aquela abóbora poderia levá-la ao baile. A madrinha escavou a abóbora até sobrar só a casaca, depois bateu nela com a varinha e no

mesmo instante a abóbora foi transformada numa carruagem toda dourada. (PERRAULT, in ROCHA, 2010. p.22).

A ideia de escavar, para transformar, aplica-se aos movimentos da pesquisadora e à possibilidade de, talvez, voltar ao formato inicial, que acontece no decorrer do conto, quando o relógio marca meia-noite. Isso porque todo o conhecimento que aqui se constitui está sujeito, a qualquer tempo, a ser agregado, retomado e/ou lapidado pelo estudo em si ou por aqueles oriundos de outras demandas, os quais possam contribuir junto às reflexões e teorias neste estudo acessadas.

Na sequência desta análise e produção de dados, episódios das sessões reflexivas desenvolvidas entre as docentes, apontam o caminho discursivo, encontrando os objetivos propostos no estudo. Assim foi feito na intenção de provocar um olhar colaborativo de fomento ao letramento literário, junto às concepções dos letramentos acadêmicos. Trata-se de um letramento que seja capaz de proporcionar aos partícipes a compreensão de suas vozes pedagógicas no que se refere à leitura na perspectiva dos letramentos.

A explanação das análises apresenta o formato de narração reflexiva, a qual:

Introduz no texto acadêmico a reflexividade, já que a interpretação do pesquisador é continuamente tanto colocada em comparação com outras interpretações quanto testadas por elas. Nessa perspectiva, o autor explicita de onde e para quem escreve por meio de descrição e análise as mais fiéis possíveis ao contexto original em que a pesquisa foi realizada. Desta forma o pesquisador detalha como construiu os dados, como analisou as situações observadas; explicita as questões que orientam a escrita, as proposições teóricas, reflete sobre os erros e os obstáculos encontrados, assumindo o caráter reflexivo do texto escrito que torna consciente visível o processo de construção da pesquisa. (IBIAPINA, 2008. p. 108).

Com o respaldo citado, seguimos o caminho das fadas. Nesse sentido, outro ser que povoa a literatura se faz presente: a bruxa, não menos importante, visto que a essa personagem cabe a emoção. As bruxas, normalmente, aparecem em pontos estratégicos das narrativas, propondo certa reinvenção para que o rumo seja retomado. É possível relacionar tal persona à resiliência em função de sua capacidade de acionar as habilidades da consciência para transformar o momento vivido, seja do leitor/leitora, do professor/professora ou ainda da pesquisadora.

Na sequência, é apresentada a análise dos dados que foram coletados entre dez professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública do litoral norte do Rio Grande do Sul, a partir de formação contínua de professores. Essa análise foi estruturada em cinco sessões reflexivas, organizadas em uma trilha

formativa, dividida em cinco estações, conforme cronograma já apresentado na seção Produto de Pesquisa. Tais sessões podem ser vistas como

procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxilia no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos analisam os fatores que condicionam sua atividade observam significado e os sentidos emitidos pelos pares. (IBIAPINA, 2008. p. 96).

6.1 FALANDO EM ORA FADA, ORA BRUXA... UM INÍCIO ÀS DISCUSSÕES SOBRE OS PRINCÍPIOS DE COLABORAÇÃO EM PESQUISA

Seção 1- Descrição: o professor distancia-se de suas ações para visualizá-las, a fim de compreender as escolhas feitas, produzindo, desse modo, fonte de dados que conduzirão às ações reflexivas, a partir da resposta à pergunta: “o que fiz?” (IBIAPINA, 2008, p.73).

A primeira sessão reflexiva foi realizada no dia dez de outubro de dois mil e vinte e dois, no turno de trabalho das participantes, no interior da escola. Como recurso, foi utilizada a apresentação de lâminas com apontamentos sobre a sequência discursiva e aparelhagem de som. A sensibilização foi o tema do encontro. A recepção anunciava, em um marcador de página, um recorte do filme que seria explorado, com uma pequena mensagem, a saber: "O segredo da colaboração está em fazer não apenas a sua parte, mas ajudar aqueles que estão ao seu redor." (FORTUNA, 2015). Folhas secas sobre as mesas e música com sons da natureza criaram um ambiente acolhedor. A preparação do espaço, assim como a recepção, serviram para acalentar um profissional que, antes de tudo, é humano e, como tal, está sujeito às interferências impostas pela vida social e afetiva.

Para dar início às análises na referida sessão, é possível que busquemos um encontro com "Uxa" (Orthof, 2014), uma bruxinha simpática, a qual muda de opinião, afastando-se, às vezes, do estereótipo destinado às bruxas nos contos infantis. A relação se deve ao fato de que, no princípio colaborativo de pesquisa, tal movimento é previsto entre os partícipes, uma vez que: “[..] “o processo reflexivo consiste justamente na possibilidade de os professores, em formação, poderem repensar e modificar seus objetivos a partir de discussões sobre o processo de ensino aprendizagem” (IBIAPINA, 2008. p. 96) Na obra de Orthof (2014), “Uxa muda

muito de opinião. Há dias em que ela só diz: “sim, claro, lógico, é verdade, naturalmente, concordo plenamente.” Em outros dias, Uxa acorda falando: “Não, escuro, ilógico, negativamente, não concordo plenamente” (...) (ORTHOFF, 2014. p.02).

Diagramando tal possibilidade de instabilidade, quando se produz o conhecimento e entendendo que não se trata de dualismo, pois não há pretensão de escolha de um dos lados (IBIAPINA, 2022), cada partícipe foi levada¹³ a pensar acerca do conceito de colaboração. Nesse intento, foi empregado um pequeno recorte do longa “Vida de Inseto” (1998. min. 47 à 53).

O contexto em que a colaboração acontece pressupõe relação de confiança entre os participantes, que ocorre por meio do diálogo, conduzindo à compreensão dos significados e dos problemas com que cada um se defronta. A criação desse ambiente requer constante negociação de sentidos e compartilhamentos de significados. (IBIAPINA, 2016. p. 106).

Para ilustrar certa formação de sentido e sensibilizar o olhar das participantes frente à proposta, a partir do filme, foi projetada uma relação entre a pesquisa a ser desenvolvida e os papéis das educadoras em tal construção e na relação que se estabeleceria com a pesquisadora. De antemão, um diário reflexivo foi apresentado ao grupo para o registro de episódios. Tal diário poderia ser feito a qualquer tempo durante momento formativo, sem autoria, com excertos individuais ou com expressões e pensamentos do grupo. Sabemos que, no intuito de seguir a ideia de colaboração, os registros necessitam, também, ser construídos a várias mãos.

Gasparotto e Menegassi (2016) destacam, entre os aspectos teóricos de abordagem da pesquisa colaborativa, que:

[...] todos os registros podem ser recolhidos, pois se trata de uma construção coparticipativa, colaborando não só para a fase final de análise, mas também para a compreensão do andamento do processo e para tomadas de decisão necessárias durante o processo. Ao final, na fase de análise, pode ser que nem todos os registros sejam pertinentes à discussão e compreensão dos resultados, contudo, isso é algo que só pode ser avaliado ao concluir o trabalho colaborativo. Portanto, diários de campo, gravações, cronogramas, atividades, tudo pode ser cuidadosamente recolhido para, posteriormente, identificar aqueles que serão significativos no processo de análise. (GASPAROTTO, MENEGASSI, 2016. p.955).

O primeiro episódio do instrumento diário, construído durante as sessões reflexivas, que destacamos, para análise, apresenta as primeiras impressões das partícipes e suas expectativas a respeito do que entendem por colaboração:

¹³ O gênero usado, para se referir às partícipes, foi o feminino por esse grupo constituir-se essencialmente por professoras.

[...] Esta formação será diferente porque vamos colaborar, isto é, buscar juntas respostas onde cada uma de nós poderá contribuir com o seu conhecimento ou sua prática.

[...] Colaborar agora entendo como diferente. Até agora as pesquisas em educação que eu lembro de participar eram só para responder questionários.

[...] antes ainda tinha papel, agora recebemos no telefone. Recebo uns que nem sei de quem [...]

[...] Interessante. Vamos participar, isto é, fazer parte de uma pesquisa. Vamos estar ali com nossas angústias e saberes. (Diário Reflexivo, 10.10.2022).

Apresentar os objetivos da pesquisa e a metodologia que se pretendia aplicar, nesta primeira sessão, foi fundamental. Estabelecer conexões com o recorte do filme serviu, além de para sensibilizar, permitir a cada participante do estudo a visualização do impacto da formação continuada no fazer pedagógico. No segundo trecho do diário, uma das partícipes registrou: [...] É um momento único, aprendemos tantas coisas maravilhosas, nos conhecemos em nosso íntimo para depois conhecer e ajudar uns aos outros, com o que temos e aprendemos [...]"

Tais recortes deixam pistas sobre as impressões do grupo acerca do conhecimento a ser explorado e sinalizam o quanto o professorado é sensível e aberto a uma proposta não tão acessada enquanto procedimento de pesquisa. O grupo percebeu que a proposta não se trata de apenas responder a questionários, revelaram interesse quando constataram a presença demarcada dos saberes advindos da própria bagagem.

Ficou claro, nos recortes, que o procedimento escolhido instigou e sugeriu a coparticipação. Em uma breve análise das posturas e inferências, podemos acreditar que a ideia de colaboração ainda não seria palpável, deixando estabelecido certo distanciamento entre a pesquisadora e as partícipes.

No decorrer da sessão, passamos para o início do diálogo reflexivo, e o grupo foi levado a responder às referidas questões sobre cada uma das imagens que foram expostas, separadamente, na sequência que segue: o que veem? Ao que esta imagem remete?

Imagem 3: Pequeno Príncipe Negro

Fonte: Ensaio fotográfico realizado por Mari Merlim em Florianópolis (2015).

A respeito das rosas, as respostas foram: “flor” , “tulipa” , “deserto”, “natureza”. Quando a segunda imagem foi apresentada, as falas seguiram o campo semântico que havia sido acessado junto à primeira: “praia”, “céu”, “criança”. Nesse momento, uma terceira pergunta foi lançada: Qual a relação entre as duas imagens? A resposta foi certo silêncio, o qual foi quebrado quando uma partícipe afirmou: “A rosa do Pequeno Príncipe”. Outra professora colocou em dúvida isso e perguntou: Qual a relação? Já outra partícipe respondeu: “É verdade. A roupa do menino lembra o personagem, e ele tinha uma rosa. Então, a terceira imagem foi apresentada junto com a citação “ Todas as pessoas grandes foram um dia crianças – mas poucas se lembram disso.” (EXUPÉRY, 2009. p. 15). As respostas obtidas com essa dinâmica fazem parte dos episódios registrados no diário reflexivo (10.10.2022). A terceira imagem, ao propor uma nova lente para se visitar o clássico, promoveu um debate importante, em que todas participaram tiveram alguma colocação.

A intenção da proposta foi identificar as relações e os saberes docentes acerca do conceito de letramento literário, um dos objetivos do nosso estudo. Levadas a acessar suas memórias, em um processo reflexivo, foi suscitada certa relação com a literatura por recursos mnemônicos (COPE, KALANTZIS e PINHEIRO, 2020), trazendo à tona a ideia de letramento que se estava pretendendo alcançar no caminho formativo proposto.

A provocação serviu como base para a próxima etapa da sessão, na qual as partícipes foram levadas a pensar sobre a rotina leitora em sala de aula por meio das seguintes perguntas: como, quando e por quê? Os episódios do diário reflexivo

que respondem a essas questões traduzem uma realidade que talvez não seja única:

[...] As preocupações com os conteúdos muitas vezes prejudicam o planejamento de ações leitoras em sala de aula.

[...] Não tenho uma rotina leitora. Normalmente uso os textos que vou explorar determinado conteúdo.

[...] Leitura funcional, será que só isto é mais importante?

[...] hoje não sei dizer como trato a leitura dentro do meu planejamento. Aquela leitura por prazer, que tem sentido para o meu aluno. Ela simplesmente acontece, não que esteja no meu planejamento.

Os registros das professoras se distanciam do discurso que coloca a escola como grande promotora da leitura. Se há um compromisso culturalmente assumido pelas instituições de ensino, quanto ao fomento da leitura (COSSON, 2009), passa a existir também a necessidade de que os docentes busquem certo engajamento. Ao concordarem com a citação do autor, após a caminhada reflexiva, foi solicitado, então, que cada participante do estudo descrevesse, em um pequeno pedaço de papel, sua ideia acerca do conceito de letramento literário, contando com suas concepções e conhecimentos, sem qualquer conotação referente a certo e errado. Foi pontuado que “[...] o ponto de partida para o estudo são os conhecimentos prévios, pois não se pode colaborar sem recorrer, efetivamente, a base material em que a intervenção pode inferir, no caso, o conhecimento já construído pelos professores [...]” (IBIAPINA, 2008. p. 47). As anotações foram recolhidas e arquivadas em um pequeno baú, chamado, ilustrativamente, de Cápsula do Tempo. Foi explicado pela pesquisadora que essa seria aberta ao final dos encontros reflexivos e somente as professoras participantes teriam acesso à sua escrita no futuro, para refletirem sobre o conhecimento ali depositado.

Em síntese, as sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a elaboração de conceitos e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudanças da atividade docente. (IBIAPINA, 2008. p. 96).

A referida citação corrobora com a dinâmica apresentada, visto que, nesse movimento, foi valorizado o saber docente constituído ao se tencionar a rotina leitora junto ao fazer pedagógico.

Na sequência, foi proposta a leitura coletiva e comentada do artigo intitulado *O cantinho da leitura como prática do letramento literário* de Cosson e Souza (2018), o qual também foi utilizado no referencial teórico desta dissertação. É importante

destacar que uma leitura comentada, em processo de formação continuada, leva tempo e exige atenção por parte do mediador/pesquisador. Foi importante estar atenta enquanto pesquisadora, ao destaque prévio às relevâncias, para que o foco, nos objetivos previstos, não se perdesse. O texto foi a porta escolhida para o início das fundamentações, em função de o cantinho da leitura ser uma prática adotada pela escola em prol da formação de leitores.

O grupo debruçou-se sobre o seguinte recorte:

Aparentemente libertária, essa perspectiva idealista do “ler por ler” ou “ler por prazer” traz em si uma série de equívocos em relação à leitura literária. Um deles é o de que a leitura literária se faz espontaneamente, sem demandar nenhuma aprendizagem, esquecendo-se de que ler literatura, assim como qualquer outro texto, demanda o conhecimento de protocolos de leitura e que é responsabilidade da escola formar o leitor literário (oferta, escolha, etc.), tal como forma o leitor das demais matérias escolares, ou seja, cumpre ampliar e fortalecer o letramento literário do aluno. (COSSON, 2018. p.6).

Nessa etapa da leitura, as partícipes sentiram a necessidade de registrarem como estavam aderindo à proposta de “Cantinho da leitura” em suas salas de aula. A pergunta “O que eu fiz? direcionou as discussões.

[...] Eu fiz e deixo livre para os alunos sempre depois de concluírem as atividades.

[...] Eu montei, mas não tenho tempo de explorar.

[...] Não fiz, por não saber como usar, mas sei que é importante desde o curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa.

[...] Eu montei no início do ano, mas pouco uso. Não dá tempo. Tenho que ensinar/alfabetizar. (Episódios Diário Reflexivo. 10.10.2022) .

Nessas explanações, foram evidenciadas duas questões. A primeira delas se trata da preocupação e do reconhecimento de que a leitura necessita ter um espaço nas sistemáticas realizadas em sala de aula. Por outro lado, o segundo questionamento marca certa defasagem no entendimento quanto ao que fazer para que a ação leitora assuma o protagonismo que se espera nas instituições de ensino.

Outro excerto do texto proposto para leitura, que ganhou destaque foi:

[...] reconhecendo que há professores que não são leitores, tal condição “não impede alguns deles de se empenharem honestamente na divulgação do livro entre os alunos e a trabalharem de modo a favorecer a outros melhor experiência de leitura que aquela que tiveram” (CADEMARTORI, 2009, p. 24 apud COSSON, 2018. p.9).

Neste momento da leitura dialogada, uma partícipe solicitou que se registrasse no diário: [...] Mesmo sem ser leitora, posso formar alunos leitores. (Episódio Diário Reflexivo. 10.10.2022).

Desse modo, a fundamentação foi essencial nessa parte do estudo, trazendo à luz a necessidade de olhar para a própria prática, levantando questões que, anteriormente, essa professora não havia percebido e/ou que estavam adormecidas. Problematizar, a leitura na perspectiva do letramento, gerou importantes indagações, as quais foram retomadas em outros encontros de acordo com a pertinência da demanda. Sabemos que, em um processo colaborativo de pesquisa, o ritmo e os rumos teóricos são delineados pelos partícipes, e as escolhas cabem ao pesquisador/pesquisadora.

Assim as sessões de estudos são espaços de negociação e de co-construção de conhecimento por parte dos professores e pesquisadores, que se aproximam das necessidades dos professores e atendem também os interesses investigativos dos pesquisadores. Nesse processo, recomendo o uso de texto didático como ferramenta de estudo de discussão teórica que sustenta a reflexão crítica, já que a reflexão realizada com base em uma materialidade, neste caso, os conhecimentos sistematizados na produção textual, amplia as possibilidades e desenvolvimento do professor. A estrutura dos textos depende do objetivo da pesquisa, mas deve conter informações sistematizadas que ajudam a compreensão do objeto de estudo anunciado pelo pesquisador. (IBIAPINA, 2008. p. 98).

Corroborando com a autora citada, o texto selecionado apresentou importantes reflexões, que se encontraram com o objetivo deste trabalho, sinalizando possíveis modificações e/ou implicações ao conceito de letramento literário armazenado na Cápsula do Tempo.

Na próxima etapa desta sessão reflexiva, uma das partícipes foi convidada para o momento de leitura, por deleite, que passou a ser uma prática adotada em todas as sessões, por acreditarmos no fomento às relações literárias de sentidos que se estabelecem antes, durante e depois de qualquer leitura realizada (COSSON, 2011). O texto selecionado foi um capítulo da obra de Exupéry (2014) que apresenta a discussão entre o Pequeno Príncipe, personagem principal e a Raposa. Nessa parte da obra, ambos dialogam sobre cativar, e o animal responde que significa “criar laços.” Com base nessa ideia, a sessão se encaminhou para o final, retratando a sensibilidade que está presente quando se criam laços durante uma produção colaborativa de conhecimentos.

Como leitura base para o próximo encontro, foi disponibilizada a sessão três da obra de Street (2014) denominada “O letramento na educação”.

6.1.1 Síntese do encontro

Os principais destaques da referida sessão referem-se à sensibilidade e à disposição do grupo quanto à produção de conhecimento embasado por fundamentação sobre os processos de formação continuada. A ideia de colaborar, em um primeiro momento, não ficou clara, pois foi possível notar certa passividade das partícipes quanto às provocações. A ilustração, por meio do filme, foi um importante suporte. Uma vez alcançado o entendimento de que a colaboração estava no que cada uma poderia contribuir, as professoras que participaram do estudo ficaram mais calmas e vislumbraram outra possibilidade no que se refere à pesquisa, a qual se configura como além da simples recepção do conhecimento.

As reflexões, a partir da leitura-base selecionada para o encontro, foram uma escolha que provocou a participação, até mesmo, das participantes com os perfis mais tímidos. Tal postura reforça a necessidade de cuidado e do compromisso com os objetivos da pesquisa assumidos, uma vez que “[...] refletir significa extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta.” (IBIAPINA, 2008. p.42). Pensando sobre a rotina leitora, constatamos possíveis lacunas no planejamento docente. “Insiste-se no estudo da vida em sala de aula, no trabalho colaborativo como desenvolvimento da instituição educativa e na socialização do professor. Trata-se de formar o professor como um profissional prático-reflexivo”. (IBERON, 2011. p.41). As dinâmicas levaram cada docente a refletir acerca de sua prática, e esse movimento provocou desacomodação. Essas inquietações são evidenciadas nos recortes do diário reflexivo. O *sim* e *não* assumiram importantes papéis nas vozes, demonstrando indicativos de instabilidade a partir de um saber já constituído. Expor a própria prática foi um exercício descritivo e necessário para demarcar o ponto de partida.

Voltando aos feitos paralelos da fada e da bruxa Uxa, personagem que ilustra a referida seção, destacou-se que essa se envolve em devaneios entre poções de bruxaria e varinha de condão, já que “ Assim é Uxa, a bruxa, ora boa, ora ruim, ora antiga, ora moderna... Afinal, Ela muda, muda muito, constantemente... Eu acho, sei não, eu acho Uxa muito parecida com muita gente” (ORTHOF, 2014 p.14). Assim, oscilar entre sim e não ou mudar constantemente de opinião é atividade natural ao humano e muito bem-vinda aos processos de formação docente, visto

que promove conflitos, os quais geram novas aprendizagens, contribuindo assim, para a geração de uma prática transformada.

Sinalizar a leitura na perspectiva do letramento literário e buscar um conceito construído colaborativamente pode impactar, transformar a ação pedagógica quanto à formação de leitores. Houve o entendimento de tal necessidade por parte das partícipes. Contudo, mapeamos os prováveis custos e benefícios dessa construção para pensarmos no próximo encontro reflexivo.

6.2 ENTRE FADAS, BRUXAS E ENCANTOS... UMA VISITA À MEMÓRIA LITERÁRIA E AOS SENTIDOS QUE FOMENTAM O LETRAMENTO LITERÁRIO

Seção 2: Informação: reflexão a respeito das opções dos professores ao desenvolverem a prática pedagógica; compreensão das bases teóricas que alicerçam o fazer pedagógico, com base nas seguintes questões: o que agir desse modo significa? O que a leva a agir desse modo? O que a motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem, historicamente, as ideias incorporadas em sua prática de ensino? Com base em quê e em que ocorreu apropriação dessas ideias? Por que essas ideias são utilizadas? (IBIAPINA, 2008, p.73).

A segunda sessão reflexiva teve seu início visitando os processos cognitivos das partícipes, de modo a provocar, já na entrada do espaço formativo, uma relação de sentidos com a temática que guiaria as discussões realizadas. Em um dos cantos, um varal com lençóis e alguns utensílios remeteram à ideia da simplicidade da vida no campo. O som de uma chuva calma e, posteriormente, de pássaros cantando complementaram o cenário. O encontro foi realizado no dia dezoito de outubro de dois mil e vinte e dois, nas dependências da escola, durante o turno de trabalho, pois a escola tem a previsão de carga horária para a formação. A recepção pretendia promover certo relaxamento e a mudança de ambiente, fazendo um convite para o encontro reflexivo. Assim foi feito porque o que se prendia era chamar a atenção para:

[..] a importância de uma intencionalidade mais declarada, obviamente que não desmerecendo outros aspectos importantes, tais como os dos conteúdos da formação, dos conhecimentos pedagógicos etc., para propiciar espaços, diálogos, atividades, debates e discussão sobre as crenças constituídas pelos professores. (HOBOLD, 2018.p. 434)

Nesse intento, foi declarada a sensibilidade juntamente com aspectos que consideraram a pessoa que constitui cada professora partícipe. Em um convite para o encontro, após o som da chuva, colocamos, a fim de que elas ouvissem, a composição de Gil (1977) para a obra de Lobato (1921) Sítio do Picapau Amarelo. Na sequência, as partícipes explanaram ao grupo suas memórias em relação aos contatos com personagens e narrativas em suas trajetórias. O momento foi de certa nostalgia, empolgação e afetividade. Todas tinham algo para contribuir. Algumas falaram de seus medos das personagens que estavam ligadas ao folclore, outras a respeito de suas identificações. Seguem alguns relatos:

[...] até hoje exploro personagens do sítio no meu planejamento.

[...] Penso que enquanto professores acabamos trazendo para a rotina leitora nossas experiências.

[...] Acho uma obra muito grande, às vezes me perco. Não consigo conectar tudo em meus projetos de trabalho. (Episódios Diário reflexivo. 18.10.2021).

A obra de (Cassol, 2019), "A Menina do Cabelo Roxo no Sítio do picapau amarelo", forneceu dados para inspirar a montagem do cenário e provocar memórias acerca do clássico de Lobato (1977).

Na narrativa de Cassol (2019), uma menina vive aventuras tentando pegar sua bola que passa pelas mãos de personagens do clássico. Nas vozes das professoras, foi possível identificar elementos que remetem ao conceito de letramento literário no que tange à "relação literária de sentidos" (Cosson, 2009), justamente no ponto em que foi possível acessar as memórias, o que reforça a ideia de que a "leitura é um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário" (COSSON, 2009.p. 27). E, por esse viés, a sessão teve seu início com um misto de provocação e fundamentação que justificasse a amplitude do que se coloca aos estudos dos letramentos no espaço escolar. Assim, foi retomada a ideia recursiva das mentes adultas alcançando um pensamento para além da etapa da alfabetização.

Na sequência reflexiva, como leitura deleite, o grupo foi convidado a ouvir a contação da história que se colocou como fio condutor do encontro, a qual um recorte cabe nesta etapa descritiva como segue: "Esperem! Quem eram aquelas que estavam com a bola? Ah, sim! Eram Narizinho e sua boneca Emília. Elas adoram brincar com letras e desenhos e sempre acordam com novas ideias [...]" (CASSOL, 2019.p.6). O livro estava no varal, misturado aos lençóis e foi lido pela pesquisadora.

Foi percebido, nas falas, após a leitura, certo saudosismo e relações com personagens, que acompanham algumas partícipes em suas escolhas literárias.

Impulsionadas pela possibilidade de trocas de ideias durante o processo de formação docente, o grupo passou a relembrar as construções do último encontro a partir de perguntas guias: o que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi? Tais questões corroboram com o pensamento de que “A descrição, a informação e o confronto, que desencadeiam a quarta ação, a reconstrução” (IBIAPINA, 2008.p. 73) e, nessa perspectiva, desencadeiam-se ou se estruturam novos processos cognitivos.

Dentre os relatos destacam-se, como aprendizagens do encontro anterior:

- [...] No cantinho da leitura encontramos práticas de letramento.
- [...] Enquanto professoras devemos trazer para o nosso aluno, experiências visando a ocorrência do letramento enfatizando a importância de reconhecê-lo.
- [...] Independente da cultura existe letramento mesmo que não envolva a leitura e a escrita escolar. Esses devem ser valorizados pensando em possibilidades de aprendizagens visando a valorizar o conhecimento do mundo das pessoas na sociedade que nos cerca. (Episódio Diário reflexivo 24.10.2022).

Nos recortes apontados no diário, é possível observar pensamentos que se relacionam à concepção de Street (2014) quando o autor refere que:

- Os tipos de letramento que as crianças poderiam adquirir com grupos de amigos e na comunidade são marginalizados contra o padrão do letramento e escolarização. esse fortalecimento do letramento escolarizados na comunidade contribui, junto com o da própria escola, para a construção de identidades e da personalidade do moderno estado-nação (STREET, 2014. p. 144).

Embora a citação esteja direcionada à observação feita pelo autor em pesquisa realizada em outro país, constatamos que tal postura é muito recorrente nas instituições de ensino brasileiras. É evidente que a escola sobrepõe, ao letramento ideológico, o modelo autônomo. Isso ocorre talvez, em função de essa instituição ter uma linguagem própria, que se ancora em abordagens que priorizam a ideia conteudista. Nesse sentido, propor uma reflexão, em momentos de formação docente, que possa considerar as habilidades que necessitam ser trabalhadas junto aos estudantes e as reconhecer em uma perspectiva de sentidos, mobilizou as atenções do grupo. Ainda, foi encontrado o objetivo desta pesquisa, que buscou analisar as contribuições da formação continuada na ampliação das concepções docentes acerca do conceito de letramento literário na perspectiva dos pressupostos da pesquisa colaborativa. Imbernón, (2011) aponta que “a melhoria da formação e

do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional". (IMBERNÓN, 2011.p. 113). É nesse movimento que o conhecimento passa a ter sentido e coloca-se com possibilidade de transformar os saberes construídos pelos profissionais.

Ao serem questionadas sobre o que teria gerado as aprendizagens destacadas no diário, as respostas foram unânimes: [...] Aprendi muito com as trocas e na leitura do capítulo do livro (Episódio Diário reflexivo 24.10.2022).

Os relatos dos episódios revelaram um grupo comprometido com os processos de formação continuada. Todavia, observamos, igualmente, que parte das partícipes não acessou a leitura prévia, pois a maioria das falas apoiaram-se nas práticas propostas no encontro anterior, nas dinâmicas ou nas exposições feitas entre pares. Essa postura colocou a pesquisadora como protagonista. Nesses momentos, é fundamental o distanciamento para que os objetivos da pesquisa sejam retomados e o referencial teórico possa de fato cumprir o seu papel.

Na démarche da pesquisa colaborativa, o pesquisador não dirige um olhar normativo e exterior sobre o que fazem os docentes, mas procura com eles compreender as teorias que regulam a prática docente, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente a atividade desenvolvida por este profissional. (IBIAPINA, 2008. p. 113).

Na tentativa de situar as aprendizagens que o grupo considerou relevantes a partir da leitura, apresentar alguns recortes do capítulo sugerido para leitura foi de suma importância para retomar e direcionar o encontro. Como mote, procuramos nos sustentar no pensamento de Street (2014):

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão "prontos" para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. (STREET, 2014 p.155)

Tal recorte foi, a priori, organizado em uma lâmina e, a partir dele, foi retomado o entendimento sobre os letramentos. A reflexão girou em torno da "escolarização do letramento" Street (2014). Um debate perdurou por determinado tempo, e alguns recortes foram sendo registrados no diário, conforme segue:

[...] Podemos dizer que o letramento que a escola tenta é específico e às vezes não buscamos o contexto social do aluno.

[...] Há uma preocupação com a linguagem culta, aquela da gramática, que nos coloca tanta preocupação com os conteúdos.

[...] Entendo o quanto é importante buscar o letramento no espaço cultural

do meu aluno. (Episódio Diário reflexivo 24.10.2022).

As falas foram sustentadas à luz da teoria e se passou a estruturar a ideia dos modelos “autônomo e ideológico” Street (2014) do letramento no sentido sobreposto, sem distinção, visto que:

O modelo ideológico não tenta negar habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em espaços culturais e em estruturas de poder. Nesse sentido o modelo ideológico subsume, mais do que exclui o trabalho entendido dentro do modelo autônomo. (STREET, 2014. p.172).

Propondo um olhar sobre o que cabe ao professorado, em um caminho sob a tríade que se apresenta quando se projetam atividades de leitura que alcancem o fomento ao letramento literário envolvendo estudante, professor e texto, apresentamos a questão: o que não aprendi? Tal provocação deixou pistas acerca de referências a serem acessadas ou conduzidas pela pesquisadora durante as discussões. Para a referida indagação, destaca-se uma resposta, para a qual o grupo foi unânime e solicitou o registro no diário reflexivo, quer seja:

[...] Não aprendi a agregar assuntos fora do planejamento quando organizo uma sequência didática para explorar a leitura. (Episódio Diário reflexivo 24.10.2022).

Com base nesse recorte, torna-se evidente certo apego ao pensamento de que a leitura, no planejamento, esteja condicionada à ideia de habilidade específica, de cunho ortográfico e/ou gramatical, que esteja prevista nos currículos escolares. Ademais, embora exista o entendimento da necessidade de se ampliar o repertório leitor, ainda há considerável preocupação com os mecanismos de decodificação do sistema alfabético. É perceptível que, com o intuito de prever momentos de interpretação para além da lista de perguntas diretas e previsíveis sobre qualquer leitura, é importante estar aberto para agregar assuntos elencados pelos estudantes, que possam se relacionar aos textos, criando interlocuções e estabelecendo significações.

A partir do mesmo apontamento, o grupo foi levado ao segundo momento do encontro, no qual a pesquisadora retomou o princípio da colaboração, propondo a dinâmica de memórias literárias. Essa atividade consistiu na passagem de um pote com imagens que remetiam aos clássicos infantis. Uma música conhecida tocava ao fundo, o pote passou pelas mãos das professoras participantes do estudo. Durante a sistemática, o recipiente só seria aberto se o participante continuasse cantando. Se, por acaso, ele não se lembrasse, o grupo poderia ajudar até que cada

partícipe tivesse uma figura em mãos. Ao final, as figuras eram apresentadas e se identificava o texto clássico referente.

Por meio dessa proposta, conseguimos justificar o letramento enquanto recurso da memória. Todas as professoras foram capazes de relacionar a sua figura com a literatura clássica porque, em algum momento de suas trajetórias, aconteceu um encontro de sentidos. “Os sentimentos despertados pelo texto literário seriam tão inefáveis que não haveria palavras para dizê-los. Toda tentativa estaria a priori destinado ao fracasso, logo não passaria de exercícios estéreis”. (COSSON, 2009. p. 29).

O terceiro momento do encontro já demonstrava certa imersão no contexto reflexivo. A pesquisadora provocou o grupo a realizar a delimitação do problema comum no que se refere à leitura na perspectiva dos letramentos. Foi solicitado que a busca por respostas implicasse em custos e benefícios.

O grupo demarcou o seguinte problema em comum, indo de encontro ao processo de informação citado por Ibiapina (2008), entendendo que a busca pela resposta se daria em um processo colaborativo: “Como organizar a ação pedagógica na perspectiva de fomento ao letramento literário, pensando no tempo com a nossa realidade?” (Episódio diário reflexivo. 24.10.2022)

É necessário esclarecer que o objetivo comum é produzido a partir das relações de partilha, da negociação de sentidos e de significados produzidos no processo de reflexão crítica. O que ocorre a partir da opção volitiva dos docentes para participar da investigação (IBIAPINA, BANDEIRA, ARAÚJO 2016. p.35).

Para dar início, o grupo de partícipes foi levado a pensar acerca dos custos e dos benefícios que demandaria tal busca. Outro grande momento reflexivo foi instaurado e registrado em episódios no diário reflexivo, conforme segue:

[...] Os custos desta construção colaborativa implica em planejamento
 [...] Custos: compromisso com o planejamento. Aproveitar o tempo investigando o universo letrado do meu aluno
 [...] As famílias, outras escolas da cidade, abrir mão de demandas como as previstas nos planos de trabalho
 [...] Mudar nosso pensamento. Tempo para estudos e formação continuada (Episódio diário reflexivo. 24.10.2022).

As demandas desse momento reflexivo desacomodaram o saber constituído. Em um primeiro momento, a reflexão pairou em recursos materiais, como melhora do acervo da biblioteca, a existência de um profissional nesse espaço, a recuperação dos projetos de leituras desenvolvidos na escola. Os apontamentos foram consideráveis, mas se fez necessário pensar para além de recursos externos,

ou seja, as educadoras foram conduzidas a refletirem sobre seus fazeres pedagógicos, para, então, tensionarem suas ações no certame das práticas de letramento. Desse modo,

O movimento colaborativo constitui processo que envolve pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes em forma de espiral, cujo fato crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações da reflexão crítica, conflitos são gerados e em decorrência, necessidades externas e internas se confrontam e, nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades são geradas para o desenvolvimento pessoal e profissional tanto de professores quanto de pesquisadores. (IBIAPINA, BANDEIRA, ARAUJO 2016. p.26).

Serem conduzidas à reflexão, convidadas a visualizarem os benefícios dos movimentos colaborativos, para chegarem à resposta do problema em comum, foi uma tarefa, de certa forma, mais equilibrada. Como benefícios, o grupo, colaborativamente, delineou em acordo: “ Se transformarmos as ações resultantes dos custos, teremos alunos leitores, de texto literários e também dos não literários. Assim teremos alunos que alcançam o letramento literário e melhor podem se posicionar em suas diferentes realidades” (Episódio Diário Reflexivo. 24.10.2022).

Com essa concepção construída e demarcada, o encontro passou para seu encerramento e, com base em um apontamento feito pela Menina do Cabelo Roxo, Cassol (2019), personagem que ilustrou o momento da leitura deleite, as partícipes foram convidadas ao movimento de conhecer um outro lado de possibilidades de fomento leitura, vislumbrando as relações que nesse ato se constituem. Dessa forma, entraram em campo específico, que se dá entre o leitor e o texto Cosson (2009). “[...] É que a Menina do Cabelo Roxo acredita que todos merecem conhecer o mundo que existe do outro lado do varal.” CASSOL, 2009. p.27). Como leitura base para o próximo encontro, foi disponibilizado o 1º capítulo da obra de Cosson (2009), denominada Letramento itinerário Teoria e prática: Os pressupostos.

6.2.1 Síntese do encontro

Os destaques do referido encontro reflexivo apontaram na direção das memórias. Levadas a pensar sobre o encontro anterior, criou-se certa conexão com os saberes já constituídos, indicando que esses sempre seriam o ponto de partida. A leitura do capítulo do livro de Street (2014), indicado como fundamentação prévia, não foi acessada pela maioria do grupo, o que talvez seja uma prática reafirmada pelos discursos de que os profissionais da área educativa sempre estão

sobrecarregados por demandas profissionais. Essa é uma realidade ilustrada em um gráfico desta análise de dados (p. 02), que apresenta um grupo que atua, na sua maioria, em um regime de quarenta horas de docência efetiva. Nesse cenário, foi fundamental o afastamento e a preparação da pesquisadora para conduzir o momento de reflexão.

É exatamente a partir dessa ótica que o trabalho colaborativo acontece, reconhecendo o professor também como pessoa. A partilha de quem realizou a leitura reforçou a ideia de troca, estabelecendo, junto às falas, relações teóricas. Tamanho foi o debate estabelecido que foi possível perceber maior interesse das partícipes em conhecerem a obra trabalhada, principalmente para melhor compreenderem o letramento junto ao fazer pedagógico.

O momento de delinear o problema em comum, os custos e benefícios, no que se refere a uma construção colaborativa que coloque a leitura na perspectiva do letramento literário, situou as profissionais nos objetivos desta pesquisa. Ao apresentarem suas memórias literárias, passaram a notar a importância de se pensar a leitura em sala de aula, entendendo que, para constituir memórias, faz-se necessária a observação de sentidos para o sujeito aprendente. Materializou-se, nessa ação, o letramento literário nas vozes dos professores. Foi nas falas, no olhar, no saudosismo e nas escolhas de práticas relatadas com os personagens clássicos, apresentados na dinâmica e no momento deleite, que as professoras se reconheceram enquanto sujeitos letrados.

Com o propósito de sensibilizar e chamar a atenção do grupo quanto à importância da leitura de fundamentação para o próximo encontro, um apanhado geral do capítulo foi apresentado a partir do seguinte recorte que uma das partícipes foi convidada a ler ao grande grupo:

“ Gosto da ideia de que nosso corpo é soma de vários outros corpos, a corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. O corpo linguagem, o corpo palavra e o corpo escrita, encontram na literatura o seu principal exercício” (COSSON, 2009.p.16).

As professoras e os professores são corpos sensíveis às demandas impostas pela profissão e por sua vida enquanto indivíduos sociais. Assim, “[...] não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e desfrutar de um grau maior de autonomia, é preciso conquistá-los” (IMBERNÓN, 2011. p.112). Por ter esse entendimento, estratégias precisam ser pensadas durante processos formativos,

para que a transformação seja de fato implementada. Se a tentativa de envolvê-las com a leitura dará certo, não se sabe, mas o investimento necessita ser constante.

6.3 E, PARA OLHAR O QUE EXISTE POR TRÁS DOS LENÇÓIS, SABE-SE QUE É PRECISO ESTAR ATENTO: A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO PANORAMA DE EVENTOS E PRÁTICAS LETRADAS

Seção 3: Confronto: momento em que os partícipes foram incentivados a refletirem sobre o significado de suas práticas, a respeito das concepções teóricas que embasam seu fazer docente. Isso foi realizado a partir das seguintes questões: como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno está sendo formado? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as teorias utilizadas? Que conceitos são empregados? Que conexão há entre esses conceitos e as teorias educacionais? Quais relações existem entre teoria e prática? A prática pedagógica serve a que interesse? (IBIAPINA, 2008, p. 74).

Em um processo de pesquisa colaborativa, ter a clareza do que se quer acomoda e coloca os sujeitos envolvidos no papel de protagonista. Nesse enredamento, passa a existir a efetivação da prática transformada. A sessão reflexiva que discorre traduz momentos em que as professoras retomaram conceitos para visualizarem posicionamentos e escolhas ao planejarem suas abordagens de incentivo à leitura. O encontro reflexivo ocorreu no dia trinta e um de outubro de dois mil e vinte dois, após o turno de trabalho. O ambiente foi organizado com placas de emojis e imagens de placas indicativas de banheiro masculino e feminino. Além disso, uma frase estava em destaque: “É muito bonzinho o bonequinho do banheiro. Está sempre disposto a ajudar um companheiro” (ZIRALDO, 2008. p. 08)

Na sequência, as partícipes foram levadas a pensar sobre a frase e as construções apresentadas durante as reflexões. Algumas foram registradas no diário reflexivo, como as que seguem:

[...] O bonequinho ajuda porque conseguimos ler. É um símbolo que adultos e crianças reconhecem.

[...] Estando disposto a ajudar, lembra o que estamos fazendo. Nos ajudando em busca de um mesmo problema.

[...] Interessante as leituras que podemos fazer a partir das placas. Sabemos exatamente o que representam. Podemos ver sentido. Podemos ler também imagens. (Episódio diário reflexivo. 31.10.2022).

Nos recortes já se denotam percepções de leituras que se relacionam aos sentidos, tornando-se convenções que, culturalmente, funcionam como reguladoras de distintos grupos sociais.

Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falantes ou ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam. (STREET, 2014.p. 143).

É nesse viés que se apresentam os sentidos da leitura que naturalmente tensionam a sua escolarização, a qual, por algumas reflexões pedagógicas, tendem a se resumir, especificamente, na habilidade sistêmica de domínio alfabético. Para dar continuidade à proposta de leituras de imagem, o grupo de partícipes foi levado, mais uma vez, a vasculhar suas memórias literárias, em uma dinâmica que propunha a transcendência dos clássicos infantis à atualidade. A proposta era imaginar diálogos entre os personagens conhecidos, utilizando as mídias digitais, que deveriam ser representadas em imagens impressas de emojis. Cada professora participante foi convidada a falar, ao grande grupo, um recorte de algum diálogo e o restante deveria levantar a imagem que poderia ser empregada a esse excerto. Esse momento foi de descontração. Apresentar personagens de Perrault (1995), como o lobo e a Chapeuzinho vermelho, por exemplo, em uma conversa atual, apresentou novas possibilidades, oferecendo ao clássico, talvez, uma nova roupagem.

[...] as mudanças em nossas comunicações em ambientes de aprendizagem são tão significativas que precisamos expandir o nosso quadro de referência, deslocando-nos, com isso, da ideia de "letramento" para "letramentos". Isso porque, mais do que ler e escrever, atividades tradicionais relacionadas ao letramento da "letra", também precisamos nos concentrar na criação de significados multimodais como uma estrutura ampliada para os letramentos no plural [...] (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020. p. 168).

A referida citação faz menção à questão da multimodalidade, o que o grupo julgou necessário explanar. No diário reflexivo, foi apontado o seguinte recorte: "[...] A multimodalidade abre espaço para as emoções, pois podemos sair da letra e levar a leitura para os espaços que hoje interessam nossos alunos." (Episódio diário reflexivo. 31.10.2022). Nesse momento reflexivo, algumas partícipes relataram experiências positivas, com propostas de leitura, utilizando ferramentas digitais. A prática da pesquisa colaborativa propõe, ao pesquisador, questões a serem respondidas. A partir do referido momento, quem sabe, possamos ter encontrado uma possível resposta para:

Como o processo é descrito enquanto crítico? Como ele procura auxiliar as pessoas a romper com as limitações impostas pelo meio social, no qual elas interagem e constroem seus discursos, seus modos de trabalho, de relações sociais de poder, afinidades, diferenças, inclusão e exclusão? (KEMMIS e WILSON in IBIAPINA, 2008. p. 29).

Isso foi possível porque foi flexibilizado o debate, propondo um espaço que não estava, necessariamente, programado, pois a ideia inicial pretendia o acesso às memórias literárias que faziam sentido a cada participante, por meio de um caminho atual e/ou contemporâneo. Dessa maneira, o momento foi de desabafo, de trocas e de partilhas. Algumas falas deixaram explícitas dificuldades, medos e anseios em relação ao aparato tecnológico que os estudantes acessam e seu distanciamento com o ensino escolar. Logo, promover um espaço de interação aproximou o grupo e permitiu a visualização de diferentes modos de trabalhos e distintos discursos.

A dinâmica em si e os relatos das professoras com maior domínio das tecnologias incluíram e as ações pedagógicas se complementaram. Pensando nesse escopo, “abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2011.p. 51). Nesse paradigma, iniciou-se a transformação e, por consequência, o surgimento de um novo profissional, o qual se permite olhar suas ações junto a de seus pares em movimentos síncronos. Desse modo, surgiu o pensamento de que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]” (HALL, 2006.p.13). Tal citação corrobora com o pensamento de formar na e para mudança Imbernón (2011), demarcando o que se traduz nos espaços de formação contínua do professorado.

Na sequência das atividades, foi retomada a leitura-base de fundamentação do encontro, que fora solicitada previamente. Na lâmina, o recorte com a ideia de Cosson (2009) provocou: “Somos a soma de vários corpos e se todo o corpo necessita de exercício, o corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrito, encontram na literatura o seu principal exercício”. Como promover tal exercício no fazer pedagógico?

A participação nas respostas foram espontâneas e fluentes. Alguns apontamentos foram marcados no diário reflexivo, quer sejam:

[...] Exercitamos a linguagem quando dedicamos atenção e exploramos as ilustrações que os livros trazem [...]

[...] Antecipar a leitura a partir de diálogos com a obra a ser trabalhada pode quebrar barreiras entre o leitor e o texto [...]
 [...] Ao ler posso criar diferentes relações que vão desde palavras conhecidas até palavras novas. [...] (Episódio diário reflexivo. 31.10.2022).

As reflexões deixaram claro que o grupo buscou certo apoio no texto do capítulo sugerido, tendo em vista o encontro com o pensamento de Cosson (2009) quanto ao trato das relações que se estabelecem durante a ação de leitura. Esse hábito, segundo esse autor, trata-se de um ato responsivo, que ocorre em um campo de comunicação entre aqueles que se envolvem com a palavra.

Com maior propriedade de fundamentação, o grupo foi, então, levado para o momento deleite, no qual uma das partícipes fez a leitura da obra de Ziraldo (2008): *As Aventuras do Bonequinho do Banheiro*. Essa leitura foi iniciada pela contracapa, transportando os ouvintes para o cenário. As mesmas placas (de trânsito) que ilustram a narrativa foram fixadas em um painel, de modo a se imitar uma porta de banheiro. Um recorte, no diário reflexivo, a respeito da leitura, chamou atenção:

[...] O bonequinho do banheiro pode ser usado como uma referência, podendo através de uma leitura de imagem (placas) trazer conhecimentos e indicações de letramento social, pois as placas muitas vezes tornam-se convenções. [...]

A observação apresenta certa relação com os referenciais estudados pelas professoras, uma vez que nela existe a ideia de que “pesquisas nesta área não deveriam se encontrar na escola isoladamente, mas na conceitualização do letramento na comunidade” (STREET, 2014. p. 143) Assim, placas e textos, fora das instituições de ensino, podem compor os repertórios de leitura abordados pelos educadores.

Para refletir, seguindo a proposta ilustrada no livro de Ziraldo (2008), o grupo foi convidado à leitura da imagem que segue. Isso foi feito a partir da provocação: que leituras podemos fazer?

Imagem 4: Bonequinho e bonequinha do banheiro



Fonte: acervo da autora

As respostas foram múltiplas e visitaram convenções estabelecidas pela sociedade, alcançando, inclusive, diferenças de gênero. As dinâmicas promovidas no encontro provocaram as partícipes quanto à leitura para além das paredes da sala de aula ou para aquelas que estão nesse espaço e podem transcender. Quando isso ocorre, há uma conexão aos sujeitos por fios culturais, indicando que, na sociedade “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional” (HALL, 2006, p. 59). Portanto, a leitura na ordem dos letramentos tensiona a imposição de unificação por considerar todo e qualquer espaço em que os textos circulam.

Tocadas pela discussão, o próximo momento reflexivo foi de partilha. Uma das partícipes, que fora reconhecida pelo grupo como aquela que apresentou, em suas falas, práticas exitosas de leitura, foi convidada pela pesquisadora a apresentar ações leitoras, em sala de aula, que se relacionassem com a sequência básica proposta por Cosson (2009), justificando-a nas leituras e discussões que se deram até o momento. Isso foi proposto na intenção de se encontrar as implicações do letramento literário no seu planejamento, em uma ótica capaz de identificar os eventos e práticas letradas.

[...] um assessor ou assessora tem sentido quando não é um especialista que a partir de fora analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática. (IMBERNÓN, 2011 p.97)

Trata-se de estar atento e sensível ao espaço de investigação, de perceber movimentos que possam contribuir com a pesquisa ou, ainda, de exercitar o olhar para o que está atrás dos lençóis que estão no varal (Cassol, 2019). Com base nessa ideia, consolida-se o princípio da colaboração, o qual tem, como objeto:

a produção de transformações e a compreensão das necessidades do contexto em que os participantes atuam, o que implica o conhecimento da realidade que objetivam transformar e das necessidades a serem satisfeitas, propiciando uma prática crítica e criativa e o empoderamento dos participantes. (IBIAPINA, BANDEIRA, ARAUJO 2016. p. 77).

A prática apresentada pela professora partícipe, continha uma proposta explorando histórias clássicas infantis. Os objetivos contemplaram frases, pontuação, criatividade e cooperação. Os alunos dessa professora foram divididos em grupos e tinham de escolher a obra com a qual mais se identificavam. Além

disso, tinham de justificar a escolha depois do acordo firmado. O convite à turma era de que eles vivessem momentos de autoria, pois a Feira do livro, na cidade, aproximava-se e o universo dos autores convidados para ela estava sendo estudado (nomes, curiosidades, viagens, entre outros espaços que esses profissionais habitavam). Nessa atividade, repousa a ideia inicial da sequência básica (Cosson, 2009), um momento de motivação ou antecipação, de identificação com os títulos, ilustrações e diferentes tipos de escritas e autores. Assim, é como se fosse um rito de passagem, que promove a criação de laços com o texto que virá a seguir. “O princípio do faz de conta, mostra-se essencial na maioria das atividades de motivação” (COSSON, 2009. p. 53)

Escolha feita, a professora fez a leitura das obras, um total de três, destacando questões gramaticais que pretendia explorar. O grupo produziu releituras que foram escritas e ilustradas. Isso foi realizado no período de três aulas. O trabalho envolveu bastante os estudantes. A possibilidade de releitura mobilizou diversos conhecimentos, mas o principal se deu na criatividade que as trocas permitiram e incentivaram, deslocando personagens para outros espaços e, ao mesmo tempo, estabelecendo novos diálogos com o autor. Nesse momento, certas habilidades, como a leitura, são acessadas, bem como componentes gramaticais que compõem a linguagem formal. Nesta segunda etapa da sequência básica, chamada de introdução, o mesmo autor aponta que “A leitura escolar precisa de acompanhamento, porque tem uma direção, um objetivo a cumprir e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Contudo não se pode confundir acompanhamento com policiamento” (COSSON, 2009. p. 62). Esse se configurou como um momento de imersão na leitura literária propriamente dita, de modo a serem exploradas as características do gênero que se deseja evidenciar.

Finalmente, as releituras foram apresentadas em teatro de palitoches ao grande grupo e a alguns convidados. Foi um momento de externalização da leitura ou de interpretação, assim chamado por Cosson (2009), para distinguir a terceira etapa. É uma forma de registro que deve variar de acordo com o gênero textual, a idade do aluno e a série escolar. A turma da professora participe explorou técnicas artísticas e teatrais. “ Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente” (Cosson, 2009. p. 66). Embasada nesse recorte, a professora relatou também que cada aluno apresentou a sua produção individual, o que colaborou com o grupo de trabalho.

Na fala da partícipe, ela deixou claro, a partir dos estudos, que, em outras situações, desenvolvia as atividades, porém sem se preocupar com essa organização do conhecimento para atingir o estímulo ao fomento.

Os estudos sobre a formação partem de uma fase descritiva e vão a uma fase mais experimental, Imbernón (2011). Nessas mudanças de fases é que a teoria e a prática se encontram.

Na exposição ao grupo de professoras que foram os sujeitos dos estudo foram registrados, no diário reflexivo, durante a apresentação:

[...] Curioso é que todos os grupos que fizeram o trabalho, de alguma forma, levaram os personagens para realidades vividas por eles. [...]
 [...] Interessante a forma como os alunos perceberam os conteúdos [...]
 [...] Teve pesquisa e relação intertextual, indo além do que a professora programou fomentando o letramento, ou seja nos sentidos [...]
 [...] Isso é situar as práticas de leitura numa nova perspectiva [...] (Episódio diário reflexivo. 31.10.2022).

A partir das mobilizações das partícipes, o encontro seguiu e, com a exposição de uma lâmina, apresentamos a seguinte citação:

Quero usar o conceito de prática de letramento para indicar esse nível dos usos e significados culturais da leitura e da escrita. Por prática de letramento vou me referir não só o evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento. (STREET, 2014. p.147).

Com isso, reforçamos a ideia de que, quando o assunto é o letramento, entra-se em um campo de representações, o qual se sobrepõe, ou seja, não são movimentos isolados. Nesse ponto, fica claro que a prática de letramento advém de um evento de forma complementativa.

Nessa etapa do encontro reflexivo, o grupo refletiu e se voltou à prática compartilhada pela colega, estabelecendo relação de prática letrada quando se conectou intertextos e eventos. Isso se deu quando a presença de conteúdos gramaticais e de habilidades de leitura foram marcadas. Foi no engajamento que o fomento ao letramento literário se concretizou, pois ajustou-se ao pensamento de que

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda com a sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros, embora essa experiência possa parecer única para nós, em determinadas situações, sua unidade reside mais no que levamos do que no que ele nos oferece. (COSSON, 2009. p. 28).

A referida citação dialoga com a prática pedagógica de leitura apresentada e sustenta suas implicações quando uma ação docente se volta à promoção de

sentidos. Destacamos, ainda, em consonância com o referido autor, o encontro com os objetivos desta discussão, a qual teve o intuito de verificar a abordagem do letramento literário no panorama de eventos e práticas letradas. Os momentos de diálogos entre as partícipes, à luz do referencial teórico, auxiliaram na problematização do fazer docente, permitindo uma visão mais nítida, capaz de situar as ações e escolhas para se promover a leitura, projetando a formação do sujeito leitor, seja esse estudante ou professor. Observamos, nesta análise, que a mudança paira na instabilidade do conhecimento, assim como o personagem de Ziraldo (2008), que ilustra essa seção, deixa explícito: “às vezes o Bonequinho do banheiro é visto aceso e luminoso, dizendo siga. E isso dura um instante. Logo em seguida ele muda de ideia. Esse bonequinho é muito inconstante”. (ZIRALDO, 2008.p.14)

Com o intuito de instigar o grupo quanto à leitura teórica para o próximo encontro reflexivo, a pesquisadora apresentou o vídeo: As cores das flores, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM>. Após o vídeo, lançaram-se quatro perguntas guias, quer sejam: o que o menino leu? Quais habilidades o garoto acessou? Quais conhecimentos novos se agregaram ao saberes constituídos do menino? Em que momento se percebeu o empoderamento e a identidade do pequeno estudante?

Após o repouso do olhar em análise ao vídeo e suas relações com as perguntas, as professoras se juntaram à prática apresentada pela colega partícipe na intenção de se mobilizar a reflexão sobre a prática docente situada. A partir desse momento de ternura promovido pelo que se assistiu, o encontro encaminhou-se para o final. Foi indicado, como leitura prévia, o artigo: STREET, Mary R. Lea; Bryan V. et al. O Modelo de "letramentos acadêmicos": Teorias e aplicações. *Fiol. Linguist. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 478-491, jul. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 19 jan. 2022.

6.3.1 Síntese do encontro

O encontro deixou marcas importantes, tanto na esfera de colaboração entre pares, quanto na preferência da fundamentação. Instigar o grupo para a leitura, previamente, foi importante. Antecipar uma rota, no que se refere ao conteúdo a ser abordado, gerou sentidos aos estudos realizados. Os relatos evidenciaram que, mesmo de forma parcial, o texto base foi acessado, e o impacto na qualidade das

falas reverberou nas ações. Considerar o desgaste profissional e entender as demandas impostas pela docência foi relevante para o protagonismo da pesquisadora.

Um ponto alto da reflexão ocorreu no momento de trocas entre pares. Foi um espaço que não estava previsto, porém a sensibilidade e olhar atento da mediadora do encontro promoveu, ao grupo, o sentimento de pertencimento àquele espaço escolar em específico, sugerindo a partilha de saberes em relação ao grande aparato tecnológico que hoje leva os estudantes para outros espaços e, por consequência, o trânsito da leitura. Sabemos que a sociedade vive uma época pós-literária (Cosson, 2016) “[...] e uma de suas marcas é o deslocamento para a margem ou a perda da hegemonia de uma tradição cultural baseada no cultivo das letras” (COSSON, 2016. p. 49). Portanto, observamos a necessidade de sair do ponto de negação, a fim de compreender que a atividade leitora, promovida no espaço escolar, está essencialmente visitando os mais variados cenários, o que se justifica na perspectiva dos letramentos.

Frente ao exposto, buscar o exercício do olhar, no que tange aos eventos e às práticas letradas, foi um marco que despertou, no grupo, outra possibilidade de identificação com a pesquisa realizada junto ao fornecimento de dados que podem lançar-se a um esboço de resposta para o problema em comum enfrentado, a saber: formar alunos leitores. Dessa maneira, houve a compreensão de que os mais variados textos encontram-se, também, nos mais variados contextos, inclusive nos digitais.

O vídeo motivador, para a leitura de fundamentação, deixou certo nível de curiosidade aguçado, tendo em vista que as investidas de antecipação deram certo. Logo, a escolha pode talvez mobilizar um acesso à teoria a partir de uma relação de sentidos.

6.4 SOBRE ESTAR ATENTO ÀS LEITURAS: O QUE EU LEIO? O QUE TU LÊS? O QUE ELA (E) LÊ? LETRAMENTO LITERÁRIO E ACADÊMICO NOS FAZERES E AFAZERES PEDAGÓGICOS

Seção 4: Confronto: momento de sequência das reflexões à luz das teorias estudadas. Conforme Ibiapina (2008), essa é uma etapa fundamental da reflexão

crítica e atinge as análises pontuais dos partícipes, buscando a relação entre os conteúdos escolares com o vivido para além dos muros da escola.

Essa sessão reflexiva tramitou entre fazeres e afazeres pedagógicos no que se refere à leitura na perspectiva do letramento, trazendo indicativos de que a ação leitora tramita entre os corpos dos indivíduos. Quando isso ocorre, são gerados os mais diferentes sentidos, sejam a estudantes, professoras/professores ou pesquisadoras/pesquisadores, porque distintas leituras constituem as ideologias do ser e do pertencer em qualquer dos espaços sociais. Portanto:

Reforça-se que os letramentos representam maneiras sociais e culturais de se proceder por meio do uso de textos. Essa visão adiciona à compreensão dos letramentos as maneiras que os indivíduos, grupos, comunidades e sociedades colocam as práticas letradas em funcionamento. Para os professores, essa abordagem auxilia pensar sobre os tipos de letramentos que tentam produzir, construir mediante suas escolhas científico-pedagógicas e de seus programas. (FISCHER 2011. p. 269).

O encontro ocorreu no dia sete de novembro de dois mil e vinte dois, após o turno de trabalho. Foi um momento que provocou o pensamento reflexivo já anunciado no vídeo veiculado no encontro anterior. O espaço utilizado foi a biblioteca escolar, na intenção de se criar uma ambientalização para os aspectos leitores que compõem a maioria dos territórios escolares. Nas mesas, foram colocados pequenos bolinhos com recados e copos com limonadas, os quais serviram para anunciarmos a temática de que trataria o encontro. As leituras dos recadinhos provocavam as participantes a pensarem sobre: o que eu leio? O que tu lê? O que ela lê? Cada partícipe leu a pergunta e respondeu ao grupo. Embora simples, as questões assumiram um cunho provocativo, pois ao falar de suas escolhas leitoras, as professoras acabaram expondo-se ao discurso do professor leitor. Durante as falas espontâneas a pesquisadora listou respostas que retratam as seguintes leituras: Materiais pedagógicos, romances, o que aparece em minhas buscas nas redes sociais, a bíblia, qualquer coisa que me chame a atenção, Textos científico da pós que estou fazendo. Quanto ao hábito, não se observou no grupo uma rotina estabelecida. O que ficou claro foi a unanimidade quanto a falta de incentivo no período escolar.

Nesse momento, fez-se presente a citação de Cosson (2009) acerca da possibilidade de o professor promover, entre os estudantes, melhores opções de leitura daquelas que tiveram. Foi um momento de leveza, segundo as educadoras,

respaldado por leitura de fundamentação, explorada em outros momentos da formação.

A intenção foi ambientalizar o grupo em um espaço de múltiplas possibilidades de leituras, com diversas obras, personagens e autores, de maneira a se criar diálogos que talvez fossem únicos, assim como a personagem Lia e o sabiá de Barreto (2020), os quais, ao brincarem no jardim, Lia lia para o sabiá, e o sabiá respondia. Lia lia para as flores, e as flores floresciam. Lia lia todo o dia” (BARRETO, 2020.p.15)

Após a recepção, foi realizada uma roda de conversa sobre as construções até o instante formativo que acontecia. As partícipes foram levadas a pensar, mais uma vez, a respeito de: o que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi?

Para organizar o processo de pesquisa colaborativa se deve evitar simplificação, reducionismo, optando pela compreensão de que existem verdades para além daquelas que o indivíduo faz ressurgir no seu discurso e na sua prática em que as grandes teorias tem potencial explicativo sobre a realidade, apenas tentam representá-las e, quiçá, explicá-las (IBIAPINA, 2008. p. 27).

Corroborando com a referida citação, ouvir os pares ancora-se nos afazeres pedagógicos, já que, na voz do outro, estão relações e/ou construções de conhecimento em diferentes escalas para cada sujeito. Tais conhecimentos podem transformar discursos, propondo novas verdades, as quais saem do desenho retilíneo para hospedarem-se no espiral, promovendo, assim, o movimento do saber transformado. O diário reflexivo indicou um recorte desse momento, que foi significativo a uma partícipe, conforme segue:

[...] Aprendi a fazer uma aula bem dentro do letramento. Quando elaborei o projeto Vida, explorei as plantas e suas partes e pesquisando sobre chás, falamos sobre as folhas e meu aluno, logo disse que então o chá que ele toma em casa é de folha de planta (dente de leão). Ele quis saber mais. Me emocionei! Antes dessa formação, não tinha essa percepção enquanto professora. Só dei valor porque tinha estudado. eu vivenciei. Nunca mais vou esquecer (Episódio Diário reflexivo. 30.11.2022).

Exercitar o olhar, ao se elaborar um planejamento, também se configura como afazer do pedagógico, já que planejar é uma via de duas mãos, que conta com uma parte cheia e outra vazia. Nos apontamentos de Filho (2005), a parte cheia do planejamento é organizada pelo professor, diante daquilo que ele considera necessário que os alunos e as alunas conheçam, ou seja, está nos conteúdos escolares previstos para cada etapa de ensino. Já a parte vazia é construída em

conjunto com as crianças, a partir dos seus interesses e desejos, emergindo do cotidiano delas.

O excerto registrado no diário expressa as duas partes, uma cheia de professor e a outra cheia de aluno. Faz-se importante destacar que voltar o olhar docente para o planejamento é um custo, que fora elencado pelas partícipes como pilares de uma construção colaborativa, propondo certo encontro entre os fazeres e afazeres do pedagógico. Esse planejamento, por sua vez, reverberou em uma ação transfigurada.

A segunda pergunta, a qual questionava como as participantes aprendiam, mais uma vez, promoveu momentos de trocas entre pares e fez serem retomadas as leituras realizadas. E “o que não aprendi” circundou em exercitar a mudança para além das exigências externas que estão expressas na lista de conteúdos de cada etapa escolar, conforme um episódio registrado no diário: [...] Ainda continuo atrapalhada, não consigo focar (Episódio Diário reflexivo. 30.11.2022).

O relato anterior reforça a ideia de que a reflexão é uma

atividade mental, o olhar para dentro de nós mesmos, em que questionamos pensamentos, crenças, a teoria formal e a experiência concreta; e é atividade material, o olhar volitivo para a realidade, o olhar para as práticas reais, em que identificamos as contradições e sobre elas refletimos e refratamos tanto os significados, inters psicologicamente produzidos, quanto os sentidos, intrapsicologicamente formados (ARAUJO, BANDEIRA, IBIAPINA, 2016. p. 43).

Nesse viés, para a ideia de que o conhecimento produzido em processos de formação colaborativo não se dá de forma individual, pois os dois relatos recortados apresentam duas opiniões distintas, as quais foram dadas em um mesmo momento reflexivo. A esse desconjuntamento se cruzam ideias que podem repousar, iniciando a construção de novos saberes. Na compreensão exposta, “oportunidade igual de negociação não exclui o conflito, ao contrário, criamos possibilidades de enfrentamento das divergências e gerimos coletivamente os não consensos.” (ARAUJO, BANDEIRA, IBIAPINA, 2016. p. 43).

Após a roda de conversa, em uma lâmina, foi apresentado um recorte elaborado pela pesquisadora, no qual havia um convite à reflexão:

No primeiro momento, antes da palavra, há a leitura de mundo, processo inerente à comunicação, o que já fora anunciado por Freire (1989). Mas quando chega ao espaço escolar, uma outra simbologia se revela com maior força e importância. Inicia-se o surgimento da decifração de um sistema que do lado de fora da escola já existia, e nessa etapa dita escolar, a ele se agregam funcionalidades e/ou formalidades que irão repercutir nos modos de ler. (Elaborado pela pesquisadora).

Na sequência, foi exposta uma provocação sobre o conceito de letramento literário a partir das ideias de Cosson (2009), Paulino (2010) e Kleiman (2004). Para tanto, recortes de citações dos autores foram expostos em lâminas, e algumas partícipes voluntárias realizaram a leitura deles. A pesquisadora destacou alguns extratos para inspirar a reflexão, chamando a atenção para repertório textual; habilidades de trabalho linguístico-formal, de Paulino (2004); relação leitor, autor e texto, de Cosson (2009); e extração de sentidos, construção de hipóteses, confronto de ideias do autor com a visão de mundo dos leitores de Kleiman (2004).

A reflexão se deu por meio de debates, em que se apresentaram muitas ilustrações presentes nas práticas das professoras e, até mesmo, em suas relações com as leituras para deleite, que ilustraram os encontros. “A reflexão é considerada como processo de base material responsável pela recordação e pelo exame da realidade com o objetivo de transformá-la” (ARAUJO, BANDEIRA, IBIAPINA, 2016. p. 43). Visitar conceitos foi importante para colocar as partícipes em contato com bases teóricas, mostrando indicativos do ponto de partida, para, assim, situar o terreno de estudos.

Após a amarração dos conceitos, o próximo momento do encontro se direcionou à leitura-base de fundamentação. O vídeo motivador da leitura foi retomado, e a proposta foi relacionar a leitura a ele. Alguns episódios do diário reflexivo marcaram as primeiras impressões das partícipes com o texto de Lea e Street (2014)

[...] Texto denso [...]

[...] Não entendi muito bem. Parece estar distante da nossa realidade. Ele se refere às universidades [...]

[...] Lembrei de algo que certa vez ouvi da tua fala (pesquisadora)... Os modelos podem ser vistos desde a Educação infantil [...]

[...] Não conseguimos chegar a esse letramento acadêmico como diz o texto ali nas questões de identidade e poder, talvez esse deve ser problema da escola pública [...]. (Episódio Diário reflexivo. 30.11.2022).

De certa forma, foi possível constatar que a maioria do grupo acessou a leitura, pois o vídeo antecipou o que estava por vir, embora algumas não tenham alcançado a relação. Nesse ensejo, é que o pesquisador lança-se ao seu espaço, assumindo “o potencial de escolher, em comum acordo com os docentes, os procedimentos de confronto e de reelaboração destas práticas no decorrer da organização formal da investigação”(ARAUJO, BANDEIRA, IBIAPINA, 2016. p. 43). No presente estudo, confrontar pode implicar se dedicar à criação de novas bases de conhecimento, e o campo investigativo se abre para as teorias estudadas.

Impulsionada por essa vertente, a pesquisadora propôs uma nova rota semântica às participantes, a qual pudesse chegar à ideia de estudante, discente ou educando. Oferecemos expressões que também se familiarizavam e se enquadravam ao cenário da Educação Básica, na tentativa de desvelar o texto escolhido para teorizar o encontro reflexivo. “No processo de colaboração, buscamos ouvir e compreender o sentido velado, o sentido excedente, as relações tecidas. Colaboração em deixar-se surpreender não apenas pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida”(ARAÚJO, BANDEIRA, IBIAPINA, 2016. p. 43).

Alguns recortes que se reportaram aos modelos de Lea e Street (20114),apresentados na pesquisa, foram expostos em uma lâmina, na qual se descreveu habilidade, socialização e letramento acadêmico. Então, a seguinte questão foi apresentada: como podemos ver esses modelos no curta apresentado no encontro anterior? Alguns excertos do diário reflexivo marcaram vozes das professoras, em resposta construída colaborativamente para a questão, a exemplo de:

[...] Podemos dizer que o letramento acadêmico do menino estava no momento em que ele percebeu a relação das cores junto a quantidade de passarinhos quando apresentou na escola. [...]
 [...] A leitura que o menino cego fez com a mãe desencadeou a relação de sentidos como vimos no letramento literário [...]
 [...] Ele tinha habilidade específica para dar conta da leitura e da escrita,o braille. [...]
 [...] Se a professora não tivesse instigado ele ficaria só na habilidade, pois iria copiar do google. [...] (Episódio Diário reflexivo. 30.11.2022).

O deslocamento, a um campo conhecido, foi fundamental neste instante, Desse modo, o texto parecia mais próximo da realidade vivida pelas professoras. Todavia, esse deslocamento somente acontece quando os objetivos da investigação realizada estão presentes nas falas sustentadas pelo pesquisador/pesquisadora. Segundo Ibiapina (2016):

É comum, no contexto da pesquisa colaborativa, a percepção de que os professores, em interação com o pesquisador, possam construir teorias sobre suas práticas profissionais, por meio da negociação de crenças e valores e interpretação reflexiva e dialética com os pares, e o que entendem a respeito da investigação proposta pelo pesquisador, é que remete ao projeto de estudo proposto por ele. (ARAÚJO, BANDEIRA, IBIAPINA, 2016. p. 96).

Foi nítida a sensação de desestabilidade do saber constituído, quando o texto passou a se fundamentar ao fazer das professoras em sala de aula, no referente às abordagens da leitura. Ao perceberem os modelos em suas ações pedagógicas,

passaram a esboçar certo enquadramento, assumindo o ponto de alcance que previam em seus objetivos.

A intenção empregada por tal estudo teórico representou a possibilidade de um olhar mais efetivo no que tange à leitura desenvolvida nas salas de aula da educação básica. Ao voltarmos à prática apresentada pela partícipe, foram observadas propostas de leitura exitosas, executadas antes dos encontros formativos. Entretanto, essas não previam uma construção linear do conhecimento, capaz de promover o letramento literário. Quando levadas ao estudo dos modelos dos letramentos acadêmicos, propostos na pesquisa de Lea e Street (2014), foi possibilitada uma observação mais categórica da ação docente, situando-a, quem sabe, na percepção de certa disparidade nas atividades propostas.

Imbernón (2011) enuncia que “para ser significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. Por isso, é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola” (IMBERNÓN, 2011. p. 17). Assim, a formação continuada proposta neste estudo alcançou maior sucesso por emergir da realidade das professoras, de seus espaços de vivências profissionais, propondo uma busca por respostas a um problema em comum de um grupo específico.

Pensar nos modelos dos letramentos acadêmicos aplicados à prática apresentou às professoras que fizeram parte da pesquisa um novo viés ao momento reflexivo, visto que “a escolarização, letramento e alfabetização constitui em três processos, que se sobrepõem e resultam em diferentes condições letradas, que se modificam conforme o aprendiz vivencia novas práticas de leitura e escrita.” (ROCHA, 2010. p. 131 in GOULART e WILSON p. 111). Contudo, para alcançar tais vivências de novas práticas leitoras, é importante que o professorado possa situar o seu fazer pedagógico em campos distintos, de modo a abranger os mecanismos necessários à leitura, como também estabelecer redes de significados que repousem no domínio do sistema alfabético formal, porém o ultrapassam.

A partir de tais percepções foi que o texto de fundamentação de Lea e Street (2014) melhor se dissipou e passou a fazer parte das narrativas registradas no diário reflexivo. Quando aplicados ao filme, o grupo mostrou maior assimilação no enquadramento aos modelos. No entanto, o olhar introspectivo da prática demonstrou certa fragilidade. Tal movimento corroborou com a ideia de que “a mudança no professorado, ao ser uma mudança na cultura profissional, é complexa

e muito lenta. Essa complexidade e lentidão comportam uma necessidade de interiorizar, adaptar e viver pessoalmente a experiência de mudança”. (IMBERNÓN, 2009, p. 42)

Ademais, a participantes do estudo foram envolvidas em um momento de aculturação, o qual “acontece quando os estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática” (LEA, STREET. 2014. p. 479). Quanto ao conhecimento apresentado sobre o letramento acadêmico, algumas partícipes registraram, no diário reflexivo:

[...] No quarto e quinto ano, ficamos mais na habilidade
 [...] Letramento acadêmico não está só na universidade, pode estar em todas as etapas de ensino desde que o professor perceba
 [...] Antes eu não via minha prática organizada assim, agora penso que seja possível
 [...] É na aculturação que chegamos ao letramento acadêmico. (Episódios Diário reflexivo. 30.11.2022).

Nos registros, evidenciaram-se momentos de apropriações, os quais foram levados aos afazeres das professoras, visto que, ao perceberem o deslocamento de suas práticas entre os modelos dos letramentos acadêmicos, a passividade deu espaço ao posicionamento, ou seja, foi necessário sair do ambiente familiar do ato pedagógico. E nos referimos àquele que, normalmente, sustenta-se pela formação inicial, nos cursos de graduação, para agregar o novo saber, que, conseqüentemente, demanda maior atenção quando o planejamento abarcar a leitura na perspectiva do letramento. Dessa maneira, um novo discurso, carregado de conceitos aparentemente novos, passou a marcar as escrituras das professoras no diário reflexivo.

Um destaque especial se deu no momento de relação entre aculturação e letramento acadêmico. Reconhecer esse trânsito do conhecimento, o qual se estrutura entre os modelos, foi fundamental para que o grupo percebesse, de forma mais concisa, a relação de sentidos e identidade que se revigora quando o aprendente atinge o letramento acadêmico. Lea e Street (2014) defendem que esse modelo não concebe as práticas de letramento unicamente ligadas às disciplinas escolares; mas examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e realizar.

A mobilidade que se instaurou no encontro reflexivos se encontrou com a metodologia de pesquisa acessada, uma vez que:

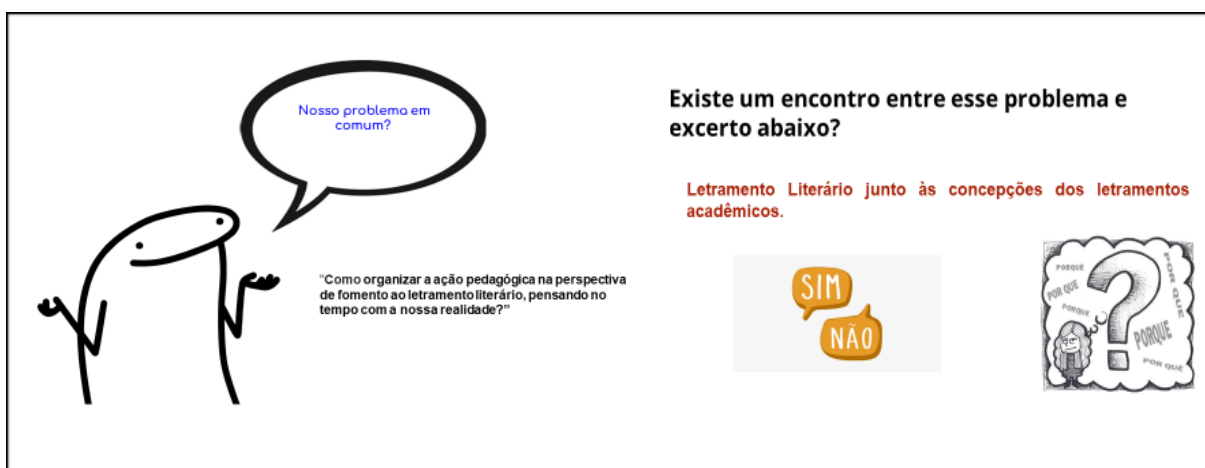
Investigar colaborativamente é processo autoformativo e de pesquisa, pois, à medida que refletimos criticamente sobre nossas ações e pensamentos, é possível compreendermos o que fazemos, como o fazemos e por que fazemos em decorrência das manifestações do trabalho docente. (ARAÚJO, BANDEIRA, IBIAPINA, 2016. p. 70).

Nesse invólucro de fazeres e afazeres pedagógicos, a prática se encontrou e se sustentou na teoria.

No momento seguinte do encontro, uma das partícipes, voluntariamente, fez a leitura da obra “Lia lia”, de Cintia Barreto (2020). Na proposta da autora a personagem faz um convite às mais variadas possibilidades de leitura, apresentando seu mundo lúdico e de belos futuros. Após a leitura, o grupo destacou relações e paráfrases, principalmente nas vinculações expressas no título entre o nome da personagem e a ação verbal denominada.

Persuadidas pela discussão em torno dos modelos dos letramentos acadêmicos, a obra funcionou como um trampolim para os conceitos explorados até o momento acerca do letramento literário e acadêmico. Na sequência, duas lâminas, que foram projetadas, provocaram o grupo, novamente, chamando a atenção para o problema em comum, delimitado no início do processo formativo. Esse movimento teve, como resultado, um novo desafio, como pode ser visualizado na ilustração abaixo:

Imagem 5: Cruzando ideias



Fonte: Lâmina elaborada pela autora

Ibiapina (2008) observa que:

O trabalho colaborativo de co-produção de conhecimento no âmbito da pesquisa em educação e para educação representa a possibilidade de

compreensão da prática docente, elemento essencial para processo de pesquisa, o que supõe que o pesquisador trabalhe nos dois campos, o da pesquisa e o da formação. Nesse sentido esses dois mundos, o da prática e o da pesquisa, convivem sem necessariamente se unir. A habilidade do pesquisador consiste em propor aos professores atividades reflexivas que permitam, de um lado satisfazer a necessidade de desenvolvimento profissional e, do outro lado, atender as necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual ele se inscreve (IBIAPINA, 2008. p. 32).

Nessa altura da caminhada formativa, os caminhos se demarcaram. Pesquisadora e partícipes assumiram seus discursos e papéis. Além disso, os objetivos desta investigação foram suscitados junto ao ponto da provocação, o que estimulou a aparição de novos saberes, que foram expressos no diário reflexivo, de acordo com os excertos que seguem:

[...] Por meio do letramento literário, percebo que ampliou a leitura e chego no letramento acadêmico
 [...] letramento literário a escola se relaciona., mas o letramento acadêmico, ainda está escondido
 [...] É importante estar atento a interpretação, aquela que o aluno expressa sua relação com o texto, para alcançar o letramento acadêmico.
 [...] Na formação que estamos recebendo na rede sobre alfabetização e letramento se nota que estamos mais no modelo de habilidade [...] isso a escola dá conta. (Episódios Diário reflexivo. 30.11.2022).

Com base nos trechos extraídos do diário reflexivo, ficou perceptível que o grupo observou o cruzamento entre letramento literário e os modelos dos letramentos acadêmicos. No momento em que uma partícipe se voltou à interpretação, seguindo os apontamentos de Cosson (2009), projetando o exercício de interpretar para além das atividades tradicionais, com perguntas diretas sobre a obra, e a relacionou ao letramento acadêmico, uma nova possibilidade se lançou ao fazer docente quanto à leitura significativa. No entanto, para se alcançar tal fazer pedagógico, é necessário, também, um novo afazer, como a participante se referiu ao estar atenta à interpretação, o que envolveu a criação de espaços nas aulas para a externalização da leitura.

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. Quando interpretamos uma obra, ou seja, quando terminamos a leitura de um livro e nos sentimos tocados pela verdade do mundo que ele nos revela, podemos conversar sobre isso com um amigo, dizer como aquele livro nos afetou e até aconselhar a leitura dele a um colega ou guardar o mundo feito de palavras em nossa memória. (COSSON, 2009. p. 65).

Na concepção desse autor, os momentos de interpretação são cruciais para a criação de sentidos e, no ambiente escolar, há uma atmosfera propícia para tal,

pois é nesse local que o contato com as escrituras de várias autorias se manifesta. Os sentidos que determinada obra sugere, nos momentos de interpretação, integram as identidades dos sujeitos. É construindo suas memórias que as apropriações se efetivam.

A partir dessas costuras, embora tenham nomenclaturas diferentes e em um entendimento estrito possam estar em diferentes esferas, ditas acadêmica e escolar, letramento literário e letramento acadêmico se complementam de forma harmônica. Esse enlace transcende quando a relação de sentidos se perpetua. Ao externalizar a leitura, o sujeito eleva o que lhe transferiu significado, passando, então, ao plano constitutivo de sua identidade e compondo memórias. Por sua vez, isso incita posicionamentos e escolhas nos mais variados grupos de vivências, o que impacta, conseqüentemente, nos discursos e em suas culturas. No pensamento de Hall (2016), “nos movimentos de interpretação o leitor é tão importante quanto o escritor na produção de sentidos”. O mesmo autor sinaliza para os constantes “deslizamentos” em tais produções interpretativas, evocando, fortuitamente, a utilidade quando se atribui significados à leitura.

Assim, cheia de relações com suas leituras, seguiu Lia, personagem da obra de Barreto (2020), que ilustrou o encontro: “Lia lia muitos livros. Muitos livros liam Lia. Lia lia na aula on-line. Lia lia na escola. Lia lia de todas as formas. Lia lia nas plataformas [...] Lia agora lê o mundo. O mundo que lia cria.” (BARRETO, 2020.p. 27).

Tendo as relações sido estabelecidas, entre letramento literário e acadêmico, o encontro se encaminhou para o final. Como desafio a cada partícipe, foi solicitada a organização de práticas exitosas de leitura, em que se destacassem os modelos de letramentos acadêmicos e o letramento literário como forma de aplicabilidade dos conceitos estudados.

6.4.1 Síntese do encontro

O referido encontro reflexivo tencionou o fazer docente. Durante ele, foi colocado o aporte teórico em cheque quando sugerimos olhar para a prática em sala de aula, pensando nos letramentos. Ter demarcado o problema, os custos e benefícios foi de suma importância para situar o grupo das partícipes junto ao processo de construção colaborativa. O entendimento da leitura base do encontro foi

possível porque se instaurou um debate, o qual revelou diferentes interpretações. Foi no apoio do conjunto que as percepções se fundaram. Nessa etapa formativa, foi possível observar uma materialização do cunho reflexivo. Nos três primeiros encontros, a teoria estava mais no campo da recepção do que para a reflexão.

O exercício de cruzamento, entre letramento literário e acadêmico, criou novas conotações a respeito das práticas, acenando para necessidades antes não notadas, pelas professoras, quanto ao planejamento pontual da leitura na perspectiva dos letramentos. Propor o entrelace elevou o papel da pesquisadora, deixando claro que, em um processo colaborativo de pesquisa, os papéis são distintos. O destaque esteve nos enquadramentos da ação pedagógica de incentivo à leitura, junto aos modelos do letramento acadêmico citados por Lea e Street (2014). As assimilações, ainda que superficiais para algumas professoras, atingiram o ponto da desacomodação, reforçando a importância do fluxo contínuo de formação, visto que o tempo, para as novas acomodações de saberes, é sempre diferente aos indivíduos.

Esse encontro deixou a nítida sensação de continuidade de estudos e a certeza do quanto a troca colaborativa pode contribuir para a transformação. O debate que se criou, para o entendimento dos modelos de letramento acadêmico junto à etapa de interpretação citada por Cosson (2009), lançou-se para uma relação de sentidos, a qual não se esgota. Levar para as práticas as teorias estudadas soou como uma forma de revisitar leituras e de avaliar as aprendizagens que, de fato, provocaram algum sentido.

Servir limonada estava supondo um convite como possibilidade de aproveitamento do limão. A metáfora do limão, uma limonada, provocou uma reflexão sobre os processos formativos que as partícipes estavam participando na rede de ensino, paralelos à pesquisa. O grupo esboçou uma tentativa de situar a formação intitulada Alfabetização e letramento junto aos modelos dos letramentos acadêmicos e detectou que as propostas ministradas encontravam-se no modelo que Lea e Street (2014) denominam de habilidades. Buscar, na teoria, o embasamento foi fundamental para se ir além, e um diálogo se estabeleceu, oferecendo suporte às práticas a serem apresentadas no próximo encontro.

6.5 A LEITURA POSTA À MESA: LETRAMENTO LITERÁRIO E ACADÊMICO NAS VOZES DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE UM CHÁ DAS CINCO...

Seção 5 Reconstrução: essa etapa se concretizou a partir do planejamento de mudanças, da visualização de outras possibilidades do fazer docente, de modo a dar novo sentido às práticas. Foram tomadas, como mote, as seguintes questões: como posso agir diferentemente? Como poderia mudar a minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar a minha prática? (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Nesse encontro reflexivo, buscou-se o fazer docente transformado, foi um momento de retomada de conceitos imbricados na prática. A provocação do encontro anterior mobilizou o olhar individual das partícipes acerca de suas ações e escolhas quanto à formação de leitores efetivos. Embora as construções tenham sido colaborativas, o momento possibilitou que cada uma refletisse a respeito de suas apropriações durante o processo formativo. Assim como a personagem Alice de Carroll (1999), chegou o momento em que as lições apreendidas, nos espaços mais adversos, transformaram-se em conhecimento individual. Provocada pelo Chapeleiro, outro personagem da trama do mesmo autor, a menina pondera sobre enigmas que envolvem o tempo, tendo a resposta: “[...] se você tivesse boas relações com o tempo ele faria quase tudo o que você gosta com o relógio [...]”. Trata-se de um trecho da narrativa que justamente se refere a uma das preocupações das professoras: o tempo. Cosson (2009) chama a atenção para a importância de se respeitar o tempo dos estudantes nas atividades interpretativas, o que possa sugerir, quem sabe, os momentos inusitados vividos pela personagem Alice na obra citada.

O encontro reflexivo aconteceu no dia cinco de dezembro de dois mil e vinte e dois, após o turno de trabalho das partícipes, pontualmente, às dezessete e trinta. O espaço foi organizado ilustrando o capítulo sete da obra de Carroll (1999) - Um chá maluco. Mesas postas convidaram para um delicioso chá e um teatro foi apresentado: Releitura de “Alice no país das maravilhas”. Tão logo a curta apresentação encerrou, a pesquisadora apresentou uma lâmina com o seguinte tema, inspirado em Carroll (1999) : Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho serve... Alice. Essa provocação abriu um pequeno debate sobre possíveis

diretrizes que se apresentam em processos de formação continuada, funcionando como sinalizadores da ação docente. Esse tipo de ação necessita estar baseada em fundamentações que se ajustam na busca por respostas a um problema em comum, que emana da realidade em que se está inserido.

Na sequência, a pesquisadora externou agradecimentos pela contribuição de cada uma das professoras com a pesquisa e abriu espaço para as falas sobre o que se agregou durante o processo. Nesse momento, o diário reflexivo mais uma vez circulou entre o grupo, e alguns registros, acerca dessa etapa do encontro, foram marcados, a exemplo de:

[...] Foi possível observar que nem sempre pontuamos nos três aspectos dos modelos dos letramentos acadêmicos, mas já ficou bem claro que o importante e interessante é perceber todos na prática, mas com consciência de que está tudo bem caso aconteça de nos mantermos por exemplo mais nas habilidades. O que não podemos é ficar somente presas neste modelo para não deixar de encontrar os sentidos da leitura. (Episódios Diário reflexivo. 05.12.2022).

Esse recorte chama a atenção para os desdobramentos de um processo formativo que parte do saber constituído e, ainda, para a sobreposição dos modelos dos letramentos acadêmicos de Street (2014). Não se trata de desconsiderar as habilidades necessárias à ação leitora, como, por exemplo, suas propriedades, pois essas são fundamentais para que seja consumada a decifração. Com base em tais percepções da partícipe, a formação também pode ser entendida “[...] como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem [...]” (GARCÍA, 1999, p. 19). Ao expressar que está tudo bem, foi representada certa relação de sentido com o que fora proposto, junto às novas apropriações que se acomodaram como conhecimento adquirido.

Outro recorte dos diário que consideramos significativo ao encontro apontou que:

[...] Quando o professor tem como objetivo, promover uma intervenção literária, os alunos conseguem extrair de suas vivências sentido. (Episódios Diário reflexivo. 05.12.2022).

Nesse relato, ficou evidente o modelo de letramento acadêmico, visto que: “[...] leva em conta a heterogeneidade das práticas acadêmicas letradas e sua relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade” (OLIVEIRA, 2017. p.92).

Conforme Lea e Street:

Tal modelo inclui o das habilidades de estudo e o da socialização acadêmica, mas vai além destes ao não limitar o ensino da escrita acadêmica a técnicas instrumentais e ao não restringir as práticas de letramento acadêmico à universidade, contestando ainda a crença na homogeneidade dos alunos, na universalidade das habilidades e na estabilidade das disciplinas. (LEA E STREET, 1998; 2014 apud OLIVEIRA, 2017. p.92).

A citação anterior se encontrou com a proposta que se apresentou neste estudo ao levar os modelos para discussões no campo da Educação Básica. A participante do estudo pontuou a preocupação com o objetivo de que fosse feita uma intervenção literária. Tal pensamento, expresso no diário, assim como o anterior, trouxe à luz novos domínios aos saberes docentes, promovendo certo movimento identitário. O último recorte difunde, do mesmo modo, a ideia de Cosson (2009) quanto à relação literária de sentidos, ou seja, quando se coloca a teoria discutida nos encontros como sustentação do pensamento, deixando explícita a relação com o modelo de letramento acadêmico.

O chá seguiu, e o próximo momento do encontro reflexivo foi de apresentação das práticas a partir da seguinte provocação exposta em lâmina pela pesquisadora: como organizar a ação pedagógica na perspectiva de fomento ao letramento literário, pensando no tempo e com a nossa realidade? Essa provocação originou-se do problema em comum que fora mapeado em uma construção colaborativa de sentidos no início do processo reflexivo.

Um destaque das apresentações foi o formato escolhido. No diário, foi registrada a importância do reencontro com as memórias, conforme segue:

[...] Fazer cartazes lembrou o tempo de estudante. Como é bom. Estamos tão acostumados nos últimos tempos com a tecnologia que recortar, colar e criar para expressar nosso entendimento foi prazeroso. Olhar para o tanto que discutimos me fez repensar [...]

[...] Passei a valorizar o que o aluno pensa. L.A. (Letramento Acadêmico) Não é só faculdade, antes eu não via. Agora há essa preocupação. Foi interessante perceber isso nos cartazes, não era só eu que não via [...]

[...] O que apresentamos nos cartazes também é o nosso letramento acadêmico. Estamos mais empoderadas enquanto professoras. (Episódios Diário reflexivo. 05.12.2022).

Nos relatos selecionados desta última sessão reflexiva, o que se viu, talvez, tenha sido a verdadeira relação de sentidos que pode ser estabelecida pelos sujeitos em processo de formação continuada, o que é considerado, também, como sujeito letrado. O simples fato de confeccionar cartazes funcionou como recurso mnemônico, que serviu como estrutura de sentidos. Isso corrobora com o argumento de Street (2014) no que tange ao modelo ideológico do letramento que propõe uma

“síntese entre abordagens "tecnicistas" e "sociais", uma vez que evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de separar os aspectos "técnicos" do letramento, como se os “ingredientes” culturais pudessem ser adicionados depois”. (STREET, 2014. p. 172).

As apresentações seguiram visitando, constantemente, a teoria oferecida nos encontros e marcaram sua presença nas relações criadas individualmente por cada partícipe ali, naquele momento e espaço, naquela realidade em específico.

A atividade docente é uma atividade psicossocial que se desenvolve em contextos espaciais e, temporais e, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos. Por isso, o conhecimento dos contextos é fundamental. (ALARCÃO, 2011. p. 68).

As escolhas das professoras partícipes foram livres em seus contextos, desde que ambas pudessem perceber, em tais escolhas, o fomento ao letramento literário e acadêmico. Os cartazes foram expostos no espaço escolhido para apreciação, e as falas foram espontâneas. Algumas professoras participantes do estudo iniciaram a reflexão pelo próprio trabalho, outras complementando falas das colegas e, ainda, houve aquelas que preferiram somente observar. A colaboração foi fundamental e provocou a manutenção do princípio de dispositivos mediadores como interação de diálogo, Ibiapina (2008). Tal postura, se agrega a ideia de que “[...] as técnicas utilizadas pelas pesquisas sociais, compreendem os procedimentos de construção e organização das informações no sentido de transformá-las em elementos pertinentes à problemática geral levantadas pelo estudo” (IBIAPINA, 2008.p. 76).

Embora não se tenha estipulado quaisquer padrões, os cartazes das participantes eram compostos por título, palavras-chaves referentes à teoria estudada e imagens organizadas em diferentes designers. Um dos títulos chamou a atenção do grupo: “Algo mágico acontece ao ler um bom livro.” Pregado ao cartaz, fotos das crianças com um livro escolhido por elas, em variados ambientes fora do escolar (mercado, aula de ginástica, no sofá, entre outros) ilustravam uma única citação da professora - *É na aculturação que chegamos ao letramento acadêmico*. As reflexões em torno da atividade, que consistia em escolher um livro e realizar a leitura em um espaço que tivesse sentido ou relação com o lido direcionaram para o apontamento de Cosson (2016) no que se refere às demandas do letramento literário no espaço escolar, visto que:

[...] A literatura é linguagem e como tal, se espalha por diversas manifestações culturais além do livro, devendo todas elas ser acolhidas pela

escola e trabalhadas segundo suas características. A experiência da literatura se dá em um contexto determinado, que é a sala de aula como uma comunidade de leitores, gerando um processo de compartilhamento de saberes e práticas, determinante para a construção de um repertório que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo. (COSSON, 2016. p. 54).

Nessa base teórica se nutriram aspectos inerentes à aculturação presente no modelo de socialização acadêmica de Street (2014) que pode ter se engajado ao pensamento das partícipes. Esse autor concebe o letramento acadêmico “como um processo de aculturação dos alunos nos discursos e nos gêneros de sua área do conhecimento, atribuindo ao professor a tarefa de introduzir o estudante nos modos acadêmicos de falar, de escrever, de pensar e de interagir”. (Oliveira, 2017. p.92). O exercício em que cada estudante apresentou o seu espaço de leitura foi sugestivo para o entrelaçamento de culturas, alinhando-se, também, a uma analogia simples de movimentos entre o significados que é constantemente perturbado pela diferença Hall (2006), ou seja, o espaço escolhido pelas participantes da pesquisa retratou a sua identidade, o que, por sua vez, visitou a do outro.

Outros títulos dos cartazes, os quais foram analisados pelo grupo, seguem:

Livrinho de palavras (1º ano)

Vidas importam (2º ano)

A vaca que botou um ovo (3º ano)

Álbum da copa como fomento a leitura literária (4º ano)

Pote da leitura e imaginação (5º ano)

Os pontos que julgamos relevantes das reflexões, as quais se estruturaram em uma roda de conversa, foram registrados no diário reflexivo e foram extraídos para esta análise:

[...] Sou capaz de planejar com mais intencionalidade

[...] Através da descoberta deles eu também descobri que a leitura é muito importante [...]

[...] No início tive dificuldade em como aplicar dentro do quinto ano.

[...] Quando a gente conhece o letramento ele permite que se busque ele em vários assuntos [...]

[...] Em algumas atividades, percebi que alguns alunos chegaram no letramento acadêmico e outros não [...]

[...] A relação de sentidos está também atrelada ao interesse.

[...] Ainda precisamos de mais formação para enxergar o letramento acadêmico.

[...] Nas descobertas dentro do projeto de leituras, os alunos ficaram admirados, descobriram por exemplo, que cenoura é raiz e que a vó planta. Tudo a partir de uma história que contei.

[...] Meu deus gurias!!! Ainda mais apaixonada por tudo o que minhas colegas trouxeram [...].

[...] O letramento está em nós, sendo construído pela memória. Quando enxergamos o significado do letramento nas nossas atividades temos o empoderamento.

[...] sinto dever cumprido ao observar toda essa caminhada dentro do letramento literário. Ao finalizar um projeto, perceber que realmente esses letramentos aconteceram, é satisfatório.

[...] Um ser letrado é aquele que usa de suas habilidades para desenvolver competência, dando sentido para sua formação social valorizando a busca por conhecimento estando em constante construção. É o que vejo nos cartazes. (Episódios Diário reflexivo. 05.12.2022).

A partir desses trechos, observamos que o letramento, nas vozes das professoras, marcou suas relações com a fundamentação, deixando clara as suas compreensões. Em cada recorte, há o impacto da formação na prática, e a transformação se evidencia em diferentes pressupostos. Desse modo, cada professora agregou, ponderou e questionou o seu saber profissional. Dar voz às docentes permitiu a criação de conexões, isso porque, na linguagem, tudo o que dizemos tem um antes e um depois, criando uma margem em que outras pessoas podem escrever Hall (2006).

Os recortes sugerem, ainda, certa linearidade do conhecimento que se agregou, sinalizando a necessidade de continuidade da formação. “A mudança no professorado, ao ser uma mudança na cultura profissional, é complexa e muito lenta. Essa complexidade e lentidão comportam uma necessidade de interiorizar, adaptar e viver pessoalmente a experiência de mudança”. (IMBERNÓN, 2009, p. 42). Foi nessa perspectiva que a construção colaborativa se ancorou e se abriu espaço às vivências de experiências de cada partícipe.

O papel da pesquisadora, durante as reflexões, foi analítico e provocador. Acreditamos que “a pesquisa colaborativa reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores”. (IBIAPINA, 2008. p. 114).

Após o momento reflexivo, uma música tocou ao fundo - oração ao tempo na voz de Caetano Veloso. Além disso, um recorte da letra foi destacado na lâmina: *Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos... Tempo tempo tempo tempo, entro num acordo contigo... Tempo tempo tempo tempo...* (Caetano Veloso, 1979).

Embaladas ao som da música, junto com a pesquisadora, todas retomaram à Cápsula do Tempo, após as reflexões e aprofundamentos quanto ao conceito de letramento literário. Então, cada partícipe acessou a sua escrita, realizada no primeiro encontro, e acrescentou algo a ela de acordo com seu desejo ou necessidade, a partir dos estudos realizados. Em seguida, de forma espontânea, seis partícipes leram suas escritas de antes e depois da formação, e as

impressões dessas participantes foram registradas no diário, com destaque para:

[...] A ideia de letramento literário, no início, estava apenas na contação de histórias ou nas atividades com os textos que selecionamos para trabalhar com os alunos.

[...] A formação permitiu perceber que o letramento literário está para além da palavra para além do livro está no que dá sentido ao aluno a partir da interpretação, desde que se observe o tempo do aluno, isso com os modelos de letramento acadêmico.

[...] Letramento literário é quando o aluno consegue em variadas situações relacionar as leituras que são propostas em sala de aula. Isso eu acrescentei no primeiro pensamento.

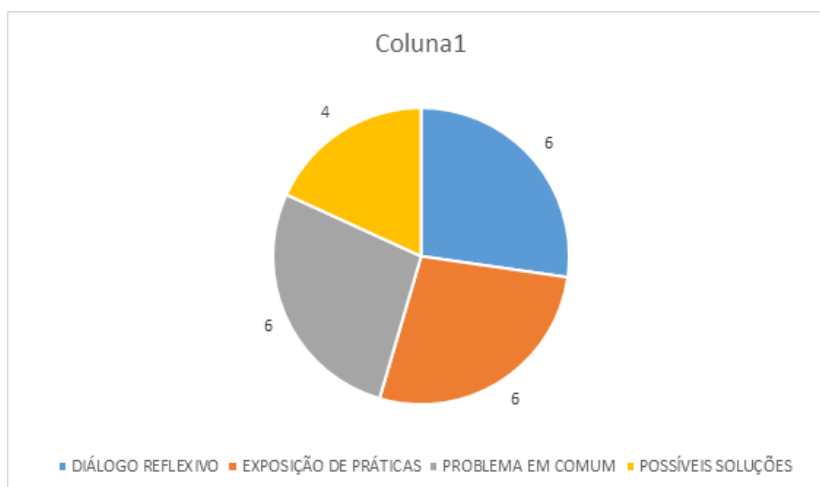
[...] Letramento literário é quando eu consigo estabelecer com os textos trabalhados alguma relação de sentidos. E quando a vivência do aluno se chocam com ambiente escolar, dando mais sentido ao que a escola oferece

[...] Letramento literário é quando existem vários tipos de livros e textos quando se cria relações intertextuais

[...] Olhando para os letramentos acadêmicos podemos observar nossa prática com letramento literário. (Episódios Diário reflexivo. 05.12.2022).

Ao analisarmos esses trechos, observamos que a ideia inicial, quanto ao conceito de letramento literário, ampliou-se, e o suporte dos modelos de letramento acadêmico corroborou para essa ampliação. Acessar a ideia inicial foi uma proposta que permitiu ao grupo a concretização do conhecimento construído durante a formação. Para as professoras, assim como para os alunos, interpretar a leitura é importante. Logo, foi necessário criar uma relação literária de sentidos, levando os textos de fundação para a prática, contrapondo, questionando o próprio fazer pedagógico e o fazer do outro para reescrever, talvez, uma nova história, de uma professora, que se reconstrói em espaços formativos que lhe sejam significativos para, assim, entender que a leitura literária não pode ser mais vista como estágio para qualquer outra atividade, mas sim como uma experiência autêntica.

Respeitando o tempo e o desejo de participação, o encontro foi finalizado. A pesquisadora buscou uma avaliação de aspectos colaborativos, que se explorou nas sessões reflexivas por meio de uma enquete, a qual foi apresentada em lâmina: em quais aspectos você acredita ter colaborado neste processo formativo? As respostas a essa indagação estão ilustradas na imagem abaixo:

Gráfico 2: Gráfico de ações colaborativas

Fonte: Elaborado pela autora

Notamos, nesta ilustração, a marca da colaboração. Isso ajudou com a ideia de que a formação continuada pautada nos princípios de colaboração abre espaço à participação, enriquecendo o conhecimento docente. Além disso, os profissionais acabam contribuindo com a pesquisa IBIAPINA (2008). Com base nesse caminho formativo, foram acessados pensamentos subjacentes, o que trouxe à tona ideias intervencionistas, capazes de transformar ações quanto às aprendizagens decorrentes das leituras e de fomento ao letramento literário que se acessam em salas de aula.

O que de fato se observou, nas vozes das professoras partícipes, foi um olhar que repousou na teoria e em discussões coletivas acerca do letramento, não só agregando na construção de uma identidade profissional, mas também de modo a ser apresentar um fio muito tênue, porém que promoveu mudanças na vida profissional e pessoal das envolvidas. Considerando o letramento acadêmico imbricado em suas falas, criaram-se relações de sentidos a partir das reflexões e se delinearão novas ações de incentivo à leitura, sob novas perspectivas.

Neste último encontro, participaram seis professoras, uma faltou por motivos pessoais. Das dez iniciantes da caminhada reflexiva, retiraram-se três durante o percurso, uma por falecimento e duas desistências.

O chá se encerrou, diferentemente da necessidade de continuidade de processos formativos. Sabemos que, para se escolher os melhores caminhos, frente aos desafios que se colocam à pedagogia escolar, é preciso ter paciência e coragem, assim como a personagem Alice, a qual ilustrou o início do encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU TEMPORÁRIAS

Discorreremos, nesta seção, a respeito das considerações finais ou temporárias desta investigação. Finais porque existe a necessidade do encerramento de ciclos, trajetórias, momentos e/ou situações, em que os sujeitos estejam envolvidos. Temporárias, por se tratar de conhecimento, e esse, quando se encerra, dá espaço a novos saberes, acenando a possibilidade de mudanças, complementos ou arranjos que não se tenha observado no momento de sua construção.

Nessa pesquisa, buscamos investigar o letramento literário a partir das vozes dos professores de anos iniciais da educação básica junto às concepções dos modelos de letramento acadêmico, em um processo de formação colaborativo. Acreditamos que os pilares, em processos de formação docente, assumem importante papel quando os profissionais são os verdadeiros protagonistas dele.

Discutir conceitos, na proposta de narrativas, permitiu um olhar à prática pedagógica no que se refere ao trabalho com a leitura a partir da promoção do letramento literário. Durante as atividades de formação, as participantes tiveram seus olhares direcionados para as concepções que apoiam a prática docente no que se refere à formação de leitores na Educação Básica. Os exercícios, nos encontros reflexivos, possibilitaram às professoras situarem suas práticas para além do domínio da letra. É importante lembrar que, na maioria das vezes, é nesse viés que a leitura assume seu papel na escola e na sociedade. Esse paradigma apresentou três pilares que estão imbricados às práticas letradas no contexto escolar: o texto, o professor e o estudante.

O professor/professora, nessa tríade, representa importante participação. Entendemos que esse/essa profissional está presente na ação, na mediação e na proposição, tanto nos eventos de letramento, quanto nas práticas letradas que se estabelecem no cenário escolar. Isso, por sua vez, implica em tomadas de decisões, escolhas e posicionamentos, os quais têm por base a relação pessoal desses profissionais com a leitura, pois eles são também indivíduos letrados.

Sendo um lugar específico, inserido em determinado contexto, a escola traduz aspectos da contemporaneidade, o que nos leva a crer que promover o desenvolvimento profissional docente, partindo da base que os educadores também envolvem-se em contextos de letramentos, é fundamental para se poder entender suas escolhas pedagógicas e sugerir outras, as quais possam se agregar aos

saberes existentes, capazes de refletir na formação dos estudantes. As narrativas deixaram explícito que, nesse movimento formativo, caminhou-se do singular ao plural quanto ao conceito de letramento literário. Com isso, o fazer docente foi transformado e novas concepções se criaram para sustentar as atividades de promoção da leitura em sala de aula. Aspectos como o tempo de relacionamento com a leitura, a cultura e o contexto dos estudantes foram considerados, a partir de exposição teórica, como elementos relevantes para escolhas de textos a serem explorados pelas professoras em suas aulas.

O grupo de partícipes constatou, nos modelos dos letramentos acadêmicos, sua prática e, no exercício de situá-la, passaram a existir encaminhamentos para ações transformadoras de fazeres docentes. As contribuições da pesquisa de Street (2014) foram percebidas no olhar de cada professora. Essas teorias geraram novas percepções inerentes à leitura, colocando o reconhecimento dos modelos para se pensar no enquadramento de mediações para além de habilidades e, assim, atingir a interpretação como fomento ao letramento literário em sua relação literária de sentidos.

Os princípios da pesquisa colaborativa de Ibiapina (2008) foram o grande impulsionador de novas práticas, colocando as professoras como protagonistas legítimas do processo. As docentes, ao interagirem com a pesquisadora, agregaram a teoria às suas ações, sugeriram entre pares, enaltecendo o saber já constituído, que se converteu na co-construção de um objeto de conhecimento em comum: a leitura na perspectiva do letramento.

O problema de pesquisa direcionou essa escrita para a busca de quais as relações dos professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o letramento literário. Essa demanda surgiu no processo de formação continuada, ficando marcada nas vozes que as professoras partícipes. Elas, embora conhecessem o termo letramento, ainda não percebiam seus desdobramentos vinculados à leitura literária. O referencial teórico foi um importante aporte, de modo a ajudar a tensionar o conhecimento inicial, agregando ao saber constituído. Porém, foi no exercício de observação da prática colaborativamente, quanto à formação de leitores no início da escolarização, que passou a existir a relação de sentidos. O delineamento do problema em comum, referente à leitura, apresentou ao grupo a necessidade de redirecionamentos no planejamento e nas mediações a serem feitas durante as aulas. Dessa forma, a leitura literária, em seu sentido mais amplo, esteve presente.

O movimento de introspecção, que foi gerado em um contexto em comum, provocou a construção colaborativa de conhecimentos, visto que o saber de cada sujeito da pesquisa configurou-se como ponto de partida em cada momento reflexivo.

Identificar os modelos de letramentos acadêmicos, na ação pedagógica, acomodou e colocou a prática docente em um nível mais elevado. Foi no enquadramento das ações pedagógicas, na promoção da leitura, que o grupo de partícipes constatou a necessidade de avançar para envolvê-la em novas perspectivas. Logo, acomodar foi necessário antes de qualquer proposta intervencionista. A resistência abriu caminho para ponderações, no exato momento em que se compreendeu que não existe hierarquia entre os modelos, e sim sobreposição entre eles. Pensar assim coloca os modelos de letramentos acadêmicos como complementares ao letramento literário.

Propor um caminho reflexivo, na mudança e para a mudança, implicou na observância do que se projeta em espaços de formação continuada. Nessa instância, as questões de pesquisa se apresentaram como mote, em um descortinamento de hipóteses iniciais. As relações das professoras com o letramento literário anterior à formação ocupavam qualquer espaço que envolvessem a leitura de livros infantis ou textos selecionados por elas. Portanto, o que se observava era a técnica leitora, situando o fomento ao letramento no modelo de habilidade, constituindo, assim, uma rede de eventos letrados, para se alcançar a demanda de conteúdos de cada etapa escolar, o que gerou certos conflitos entre teorias e práticas. Contudo, o exercício da reflexão colaborativa funcionou como combustível para a mudança, apresentou às partícipes a possibilidades de novos pensamentos. Houve, desse modo, uma passagem da sequência conteudista para as consequências e implicações advindas das multiplicidade de leituras feitas pelos estudantes em seus grupos de convívio.

Nesse caminho, a postura reflexiva assumiu o papel de co-produtora de conhecimentos, o que não exigiu apenas das professoras o saber fazer, foi além. Buscamos ajudar no sentido de que elas pudessem saber explicar, de forma consciente, suas práticas e escolhas e, sobre elas, observarem se as decisões eram as melhores para favorecer o estímulo ao letramento literário. Nesse viés, a reflexão criou um movimento de pensar criticamente acerca do fazer, em que a formação continuada incentivou novas apropriações. Tudo isso refletiu na autonomia e se incorporou às vozes das docentes, abrangendo, ainda, a vida cotidiana de uma

realidade escolar específica. Ademais, foram retomados espaços e contextos culturais de leituras em novos paradigmas identitários aos estudantes.

Os percursos realizados em nosso estudo colocaram a pesquisadora junto aos sujeitos pesquisados, o que criou, é bem provável, novas rotas de estudos, a partir das concepções de letramentos acadêmicos, ultrapassando barreiras, aproximando, assim, academia e escola. O que regulou cada momento foi a busca coletiva por compreensões da prática alicerçada em um respaldo teórico.

Dessa maneira, concluímos que o processo colaborativo de formação continuada permitiu a manutenção do movimento de ação, reflexão e ação, repercutindo nas vozes das professoras que observaram suas práticas transformadas no que se refere à leitura no incremento ao letramento literário. Nesse sentido, a práxis do enquadramento aos modelos dos letramentos acadêmicos deflagrou novos domínios quanto às relações de sentidos imbricadas na ação leitora, atingindo o planejamento e a mediação, ressignificando o saber docente profissional.

Já foi mencionado que o letramento representa um recurso mnemônico e, como tal, as personagens e passagens de histórias literárias que visitaram ou ilustraram essa dissertação, representam uma relação de sentidos que se estabeleceu durante a escrita ou paralelo aos processos de investigação nos encontros reflexivos. Confirmou-se o que indicamos nas discussões acerca do letramento literário. Fadas, bruxas, Alice, Chapeuzinho Vermelho, Gabriel ou a Menina do Cabelo Roxo, são figuras de um cenário autoral legítimo, de tempos e espaços distintos, que, nesse estudo, passaram a ser fundadores de argumentos, saindo de um domínio geral para assumirem uma autoria unívoca, em conjunto com a pesquisadora.

Resta-nos saber se uma prática pedagógica que considere o letramento literário, de fato, ajudará a formar um estudante leitor para além das letras. Isso sugere uma atenção para futuras pesquisas na área e, por consequência, novas escrituras.

7 ESTRUTURA DO PRODUTO

Pesquisar na esfera acadêmica passa a ter sentido quando o tema aprofundado em leituras, coleta de dados e verificações de hipóteses, transcende a escrita e o próprio pesquisador/pesquisadora. Quando tal movimento acontece, passa a existir uma legitimação construída a partir de uma entrega, ou seja, o saber que num primeiro momento resulta de uma imersão passa a atingir outras dimensões. Pesquisas especificamente desenvolvidas no âmbito de curso de Mestrado Profissional, promovem, necessariamente, uma relação de sentidos quando propõem a estrutura de um produto, como material permanente que, de certa forma, concretiza a temática pesquisada. Compreende-se assim, que os “produtos finais ou educacionais como também são chamados, gerados a partir das dissertações dos Mestrados profissionais, adquirem caráter prático, de aplicação, voltados para a instrumentalização do ensino em determinado contexto social” (Moreira, Nardi, apud NIEZER, 2015)

Caracteriza-se como uma partilha. É oferecida ao aluno/aluna ingressante, a oportunidade de provocação e estudos guiados por uma determinada linha de pesquisa e o produto surge, como uma espécie de retorno a sociedade, oferecido pela universidade e pela pesquisadora/pesquisador.

Para este trabalho, delineou-se como produto uma trilha formativa de desenvolvimento profissional docente que

é potencialmente ilimitada. São muitos os possíveis caminhos e múltiplas as escolhas que podem direcionar a formação contínua, com ampliação de repertórios de práticas, ampliação de visão crítica e renovação de atitudes que acolham novas perspectivas sobre o campo de atuação profissional. (RANGEL, 2021. p. 01).

O referido produto apresenta uma proposta de formação continuada utilizando-se de uma ferramenta Google. O objetivo aponta: Promover entre os professores de anos iniciais do ensino fundamental momentos de estudos e trocas sobre letramento literário junto às concepções dos letramentos acadêmicos. É destinada ao seguinte público: Coordenadores Pedagógicos, Supervisores de ensino, Rede de professores pública ou privada, Projetos de extensão.

Neste ambiente virtual gratuito, o participante é convidado a acessar estações com indicações de leituras, vídeos e outros materiais acerca da temática explorada na perspectiva do letramento literário e acadêmico. Para mudar etapas, é necessário

responder uma pergunta cujo a resposta funciona como senha de acesso. A estrutura geral contempla formulários google o que permite o acesso às respostas sempre de forma automática à pesquisadora, permitindo assim um mapeamento da pesquisa fora do espaço da universidade.

Seguindo as discussões aqui propostas, acredita-se que a construção do saber docente, “se dá de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa”. (IMBERNÓN, 2009, p. 61).

A trilha formativa foi organizada em cinco estações reflexivas divididas em eixos conforme o esquema abaixo:

Quadro 3 - Proposta Formativa

<p>Estação 1 Busca do saber consciente (Descrever)</p> <p>*Um encontro de cada sujeito com seu saber construído a partir de teorias e práticas que lhes tenham sentido.</p>	<p>Roda de conversa buscando o entendimento sobre o princípio colaborativo de pesquisa. Relatos sobre práticas de leitura em sala de aula e acesso às memórias de leitura literária entre os docentes participantes. Dinâmica da “Cápsula do tempo” registro escrito acerca do conceito de letramento e letramento literário. Leitura de fundamentação sobre letramentos.</p>
<p>Estação 2 Agregando saberes (Informar)</p> <p>* Proposta teórica com vistas a aprofundar o conhecimento.</p>	<p>Estruturação de quadro indicativo de escolhas textuais mais acessadas pelas participantes em suas práticas explorando suas memórias. Estudo de texto fundamentando leitura na perspectiva do Letramento Literário.</p>
<p>Estação 3 Novos saberes, novas práticas (Confrontar)</p> <p>* Aplicabilidade do (novo) conhecimento no fazer pedagógico.</p>	<p>Leitura de texto fundamentando modelos de letramentos acadêmicos. Ensaios de possíveis práticas de Letramento Literário a partir da estrutura de sequência básica (COSSON, 2009).</p>
<p>Estação 4. (Confrontar) “Novo” saber situado</p> <p>* Acomodação do conhecimento (re) reorganizado.</p>	<p>Mapeamento da ação pedagógica dentro dos modelos de letramentos acadêmicos. Mapa conceitual buscando cruzamento entre letramento literário e acadêmico</p>

Estação 5. Avaliação (Reconstruir)	A avaliação irá perpassar por todo o momento de estudo na intenção de se produzir algum registro de ações futuras. Será o momento de apresentação de práticas exitosas de leitura que converse com os estudos realizados. A abertura da "cápsula do tempo". Retomada dos conceitos e momento de (re) escrita.
---	---

Fonte: elaborado pela autora, com base nos pressupostos da pesquisa colaborativa. (IBIAPINA, 2008).

A escolha de tal proposta de produto se deve ao fato de que recentemente, um momento atípico colocou a prática educativa em xeque apresentando um novo formato de ensino que reinventou o fazer pedagógico: o ensino remoto. Neste cenário, educadores tiveram que reinventar a ação pedagógica. Muitos fatores incorporaram-se à ação docente. A Cibercultura ganhou forças e tornou-se mais visível por todos. Famílias, Alunos e professores se aproximam de um novo letramento oriundo do universo digital. Expressões como “Aula Meet”, “ferramentas Google”, “uso de aplicativos”, entre outras, passaram a fazer parte do vocabulário dos aprendizes e docentes.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (BRASIL, 2018, p.66).

A tecnologia emergindo como algo fundamental, cobrou novas posturas aos profissionais da área educativa. Foi preciso rever os tempos e espaços do ensino formal. Tal familiarização com o aporte tecnológico, corrobora com o produto fruto deste trabalho, oferecendo a esfera educativa possibilidades de reflexão da ação pedagógica quanto ao compromisso que socialmente as instituições assumem com a leitura na educação básica.

REFERÊNCIAS

As cores das flores disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s6NoeliQpPM>.

BARRETO, Cíntia. **Lia lia**. Espírito Santo: Semente Editorial, 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BARTON, D.. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell. 1994.

BRAFORD, Linda Darling-Hammond, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

BRASIL, Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Formação do professor alfabetizador**. Brasília;MEC. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação **Conselho Nacional de Educação**. Conselho pleno de resolução. CNE/CP Nº 1, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CASSOL, Léia. **A menina do Cabelo Roxo no Sítio do picapau amarelo**. Porto Alegre: Cassol, 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**, Tradução: Ana Maria Machado. 3 ed. 1999.

COPE, Bill; KALANIZIS, Mary; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Renata Junqueira de Souza Rildo. **O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário**. Educar, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br> Acesso em: 22 dez. 2021.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DELCARRO, Felipe Rangel, Jessica. **Como criar um guia didático**. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo Ifes, 2019. 12 slides, color.

DE LACERDA FURTADO, José Henrique. O termo cultura em perspectiva histórica: aspectos polissêmicos e sociais. **Revista Valore**, [S.l.], v. 5, p. e-5035, jan. 2021. ISSN 2526-043X. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/305>>. Acesso em: 13 jan. 2022. doi:<https://doi.org/10.22408/reva502020305e-5035>.

ENTREVISTA com Rildo Cosson. Florianópolis: **Grupo de Pesquisa Literalis**, 2019. P & B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MgAEvvGK9CA>. Acesso em: 17 jan. 2022.

FISCHER, Adriana. **Ser professor na Educação Básica: letramentos em construção em um curso de letras**. Joaçaba: Roteiro, v. 36, n. 2, 2011

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FELIPE, Valmira Lúcia Matias. **Letramento literário de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas**. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

GALVÃO Ana Maria de Oliveira. **Cultura escrita**. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) [.https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita](https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita) cesso em 14.01.2022.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. **Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 3, n. 34, p. 949-971, 23 fev. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948>. Acesso em: 13 dez. 2022.

GASPAROTTO, Denise Moreira. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. v. 34 n. 3 (2016): **Educação como tecnologia de regulação da vida**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p948> Acesso em: 01.02.2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: Educação & Realidade. jul/dez, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade.** São Paulo: DP&A, 2006.

HOBOLD, Márcia de Souza. **Desenvolvimento profissional de professores.** Práxis Educativa Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, nov. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89457516010/html/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

HOPPE, Martha M. W.. Letramento e formação de professores: da formação inicial à formação continuada. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta - RS**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 29, dec. 2013. ISSN 2595-1386. Disponível em: <<http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/11>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Ilda Maria Martins Bandeira, ARAUJO, Francisco Antônio Machado Araujo. Org. . **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. 2016.

IMBERNÓN. F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9 – ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN. F. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JORNAL CORREIO DA MANHÃ. Rio de Janeiro, 14 nov. 2021. Disponível em: <https://www.jornalcorreiodamanha.com.br/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

KLEIMAN, Ângela. (Org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: mercado de letras, 2004.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura;** Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J. PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. Disponível em https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Vilson_Leffa-Rafael_Castro.pdf P. 13-37. acesso em 21/01.2022

LEA, Mary R, STREET, Brian V. **O modelo de “letramentos acadêmicos”:** teorias e

aplicações. Filol. Linguist. Port., São Paulo, V. 16, n 2, p.477-493, jul/dez. 2014.
disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/307671453_O_modelo_de_letramentos_academicos_teorica_e_aplicacoes Acesso em: 12.12.2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar. n. 17. ,p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

LIMA, Elielder de Oliveira. **A teoria na prática: o letramento com texto literário.** Docentes, Fortaleza, v. 3, n. 6, p. 46-53, 2018. Disponível em:
<https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/index.php/revistadocentes>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LOBATO, Monteiro. **Alice no país das maravilhas por Monteiro Lobato.** São Paulo: Lafonte, 2021.

MACHADO, Ana Maria (org.). **Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, OLIVEIRA e Peres. JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

MORAES, Maria Laura Brenner; HALL, Stuart: cultura, identidade e representação. **Educar Mais.** São Paulo, v. 3, n. 2, p. 167-172, 2019.

NIEZER, Tânia Mara. **Caracterização dos Produtos Desenvolvidos por um Programa de Mestrado Profissional da Área de Ensino de Ciências e Tecnologia** R. B. E. C. T., vol 8, núm. 3, mai-ago.2015. disponível em:
<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/2084> acesso em: 02.02.2022.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. **Os estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil: influências, origens e perspectivas.** Dissol, Pouso Alegre, v. 5, n. 4, p. 89-101, jul. 2017.

Oração ao tempo. São Paulo: 3M do Brasil Gravadora, 1979. P & B.

ORTHOF, Sylvia. **Uxa, ora Fada, ora Bruxa.** São Paulo: Nova Fronteira, 2012.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário.** Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: ED UFPel, 2010.

PERRAULT, Charles. **O chapeuzinho vermelho.** Porto Alegre: Kuarup, 1995.

PEREIRA, Nicole Alves. **De criança pra criança tem história todo dia: contribuições para o desenvolvimento do letramento literário.** 2018. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

PEREIRA, Viviam Lorena Pereira; SILVA, Veronice Camargo da. **Reflexões sobre as práticas de letramentos passíveis de transformações identitárias de profissionais que atuam como docentes na educação profissional**. Educar Mais, Pelotas, v. 5, n. 4, p. 821-838, 18 jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2384>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PINHEIRO, Petilson Alan. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. **Trabalho e Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 55, p. 525-530, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/tm6xS6zPSgXsgzxHfm4F6Xp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PINTO, Ziraldo Alves, **As aventuras do bonequinho do banheiro**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

PORTILHO, E.M.L. Alfabetização: **Aprendizagem e conhecimento na formação docente**. Curitiba: Champagnat, 2011.

PRADA, Eduardo Alvarado. **Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses**: 1999-2008, 2012. disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3179/482> Acesso em: 01.02.2022.

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Org.) *Porque escrever é fazer história - revelações, subversões e superações*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007, p. 45-59.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Projeto Político Pedagógico. **EMEF Governador Leonel Brizola**.

RANGEL, Márcia. **Trilha Formativa para a Educação on-line**. Disponível em: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/trilhas-formativas-para-educacao-online-capacitacao-docentes-e-tecnicos-para-o acesso em: 24/01/2022

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2021.

REGIMENTO ESCOLAR. **EMEF Governador Leonel Brizola. 2019-2022**.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. Quinteto Editorial. 2013. 9 ed.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. - São Paulo - Parábola, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Irami B. **A casa que Pedro fez**. Scipione. São Paulo 2013.

SILVA, Jair Rodrigues da. **A Formação Estética do Professor e o Ensino de Literatura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2018.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda a criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Flávio de. **Que história é essa?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

SOUZA, LCT de.; LIMA, LF de.; MORAIS, NM de M.; LUNA, MF de.; SILVA, RCD da. **Da literatura clássica ao lettering literário**: um caminho possível. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 9, n. 12, pág. e47791211550, 2020. DOI: 10.33448 / rsd-v9i12.11550. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11550>. Acesso em: 20 dez. 2021

STREET, Mary R. Lea; Bryan V. *et al.* **O Modelo de "letramentos acadêmicos"**: Teorias e aplicações. *Fiol. Linguist. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 478-491, jul. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 19 jan. 2022.

TEIXEIRA, Lucas Leal. **Letramento literário e documentos oficiais**: um estudo das concepções de literatura e letramento literário nas normativas e orientações de estado. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018.

ZABALZA, M. **Diário de Classe**. Portugal: Porto editora, 1994.

ZILBERMAN, Regina: **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática. 1989.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO/ “CÁPSULA DO TEMPO”

*Conceito de letramento literário

Qual a sua concepção acerca do conceito de letramento literário?

O objetivo deste questionário é investigar as concepções dos educadores/as de anos iniciais do ensino fundamental, nas narrativas escritas acerca do conceito de letramento literário. As respostas são anônimas e serão arquivadas em recipiente lacrado. As escritas somente serão acessadas pelo autor ao final do processo formativo, para (re) leitura e talvez, (re) escrita à luz Novos Estudos dos Letramentos (Street 2004; Cope e Calantzis 2020) e letramento literário Cosson (2009, 2020, 2021).

Caso você não se sinta à vontade para responder alguma das questões ou fique incomodado, pode abandonar o questionário com tranquilidade. Todas as contribuições são muito importantes. As respostas serão analisadas para este trabalho, mediante autorização.

Resposta ao fechamento da cápsula Data:	Resposta na abertura da cápsula Data:

APÊNDICE B: Estação 1- PRESSUPOSTO DE PESQUISA COLABORATIVA

Descrição: O professor distancia-se das suas ações para visualizá-las, a fim de compreender as escolhas feitas, produzindo, desse modo, fonte de dados que conduzirão às ações reflexivas, a partir da resposta à pergunta “o que fiz?” (IBIAPINA, 2008, p.73).

A pergunta abaixo refere-se a sua prática e escolhas no que se refere ao trabalho com a leitura na sala de aula. Remetendo o olhar para o primeiro trimestre de aula, descreva sobre suas escolhas metodológicas para promover a leitura a partir do questionamento: **"O que fiz?"**

APÊNDICE C: Estação 2 - PRESSUPOSTO DE PESQUISA COLABORATIVA

Informação: Reflexão sobre as opções dos professores, ao desenvolverem a prática pedagógica; compreensão das bases teóricas que alicerçam o fazer pedagógico, com base nas seguintes questões: O que agir desse modo significa? O que leva a agir desse modo? O que o motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem historicamente as ideias incorporadas na prática de ensino? Com base em quê e em que ocorreu apropriação dessas ideias? Por que essas ideias são utilizadas? (IBIAPINA, 2008, p.73).

A (s) pergunta (s) abaixo refere-se ao seu conhecimento teórico em relação a suas práticas, descreva sobre suas escolhas metodológicas para promover o letramento literário a partir dos questionamentos: O que agir desse modo significa? O que leva a agir desse modo? O que o motiva a realizar essas ações? Qual o sentido dessas ações? De onde procedem historicamente as ideias incorporadas na prática de ensino? Com base em quê e em que ocorreu apropriação dessas ideias? Por que essas ideias são utilizadas?

*** Os questionamentos são apenas provocações facilitadoras da escrita e não uma lista de perguntas a serem respondidas.**

APÊNDICE D: Estação 3 - PRESSUPOSTO DE PESQUISA COLABORATIVA

Confronto: momento em que os partícipes são incentivados a refletir sobre o significado de sua prática, sobre as concepções teóricas que embasam seu fazer docente, a partir das seguintes questões: Como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno está sendo formado? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as teorias utilizadas? Que conceitos são utilizados? Que conexão há entre esses conceitos e as teorias educacionais? Quais relações existem entre teoria e prática? A prática pedagógica serve a que interesse? (IBIAPINA, 2008, p. 74).

A (s) pergunta (s) abaixo pretende provocar a reflexão quanto a localização de sua prática pedagógica no que se refere às propostas de leitura a partir dos modelos de letramentos acadêmicos. Questionamento sugestivo: Como cheguei a ser assim? Qual a função social dessa aula, nesse contexto particular de ação? Que tipo de aluno está sendo formado? Qual a função das escolhas feitas na construção da cidadania? O que limita as teorias utilizadas? Que conceitos são utilizados? Que conexão há entre esses conceitos e as teorias educacionais? Quais relações existem entre teoria e prática? A prática pedagógica serve a que interesse?

*** Os questionamentos são apenas provocações facilitadoras da escrita e não uma lista de perguntas a serem respondidas.**

APÊNDICE E: Estação 4 - PRESSUPOSTO DE PESQUISA COLABORATIVA

Reconstrução: Essa etapa se concretizará a partir do planejamento de mudanças, da visualização de outras possibilidades do fazer docente, de modo a dar novo sentido às práticas. Tomam-se como mote as seguintes questões: Como posso agir diferentemente? Como poderia mudar a minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar a minha prática? (IBIAPINA, 2008, p. 75).

A (s) pergunta (s) abaixo pretende retomar sua reflexão inicial acerca do conceito de letramento e letramento literário. A partir de sua narrativa no fechamento da “cápsula do tempo”, acesse sua resposta e analise de acordo com o questionamento sugestivo: Como posso agir diferentemente? Como poderia mudar a minha prática? O que poderia fazer de forma diferente? O que considero pedagogicamente importante? O que tenho de fazer para mudar a minha prática?

*** Os questionamentos são apenas provocações para refletir sobre a escrita inicial e talvez, ampliar, modificar ou confirmar o conceito que você elaborou no início do processo formativo.**

APÊNDICE F: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, _____ responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Gov. Leonel Brizola, vinculada à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Arroio do Sal estou ciente e autorizo a pesquisadora Ana Paula Machado Teixeira, discente do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, a desenvolver nesta instituição Projeto de Pesquisa intitulado EU LEIO, TU LÊS, ELE LÊ: LETRAMENTO LITERÁRIO NAS VOZES DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

INICIAIS. Declaro conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96¹⁴ a estar ciente das corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Arroio do Sal,

¹⁴ Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos
https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html

APÊNDICE G: QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPES

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO COM AS PROFESSORAS/PROFESSORES

O objetivo deste questionário é DELIMITAR o perfil dos sujeitos da pesquisa. O questionário será enviado através da ferramenta *Google forms*. Os dados serão tabulados e incorporados à pesquisa para se ter as análises situadas a partir de um grupo específico. As respostas são anônimas e, caso você não se sinta à vontade para responder alguma das questões ou fique incomodado, fique tranquilo para responder aquilo que quiser, salientamos que todas as contribuições serão muito importantes.

1. Idade:

- abaixo de 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- entre 31 e 35 anos
- entre 36 e 40 anos
- acima de 40 anos.

2. Há quantos anos você leciona?

- entre 1 e 5 anos
- entre 6 e 10 anos
- entre 11 e 15 anos
- entre 16 e 20 anos
- acima de 20 anos.

3. Ano de escolarização que leciona em 2022?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

4. Carga horária semanal:

20h

40h

60h

5. Nesta escola você é:

Profissional efetivo

Profissional contratado

Outra situação: _____

6. Além de trabalhar nesta escola você exerce outra atividade profissional fora da sala de aula ou outra atividade fora da área da educação?

7. Participa de alguma atividade ou grupo de pesquisa? Qual?

8. Sua formação acadêmica está em nível de:

licenciatura curta

licenciatura plena

pós graduação/aperfeiçoamento (menos de 360 horas)

pós graduação/especialização (360 horas ou mais)

mestrado

doutorado

Outros: _____

9. Que curso (s) de ensino superior cursou? Ou cursa?

10. Como você organiza as atividades de leitura que desenvolve em sala de aula?

11. Quais os principais recursos utilizados em sua prática pedagógica para potencializar a leitura?

Livro didático

Materiais concretos (jornais, revistas, HQ, etc) Jogos

Whats app

Vídeos

- Músicas
- Facebook
- Literatura Infantil
- Áudio books
- Animações
- Alfabeto móvel
- Blogs
- SMS
- Fotografias/Imagens

12. Quais atividades você considera mais relevante depois de explorar algum tipo de leitura com seus alunos? Enumere por grau de relevância do 1 ao 5 sendo número 1 a que você desenvolve com mais frequência

- Interpretação escrita de perguntas diretas
- Interpretação escrita de perguntas indiretas
- Interpretação oral de perguntas diretas
- Interpretação oral de perguntas indiretas
- desenho livre
- desenho dirigido
- diferentes atividades artísticas