

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

VICTÓRIA KENNEDY DE ARAUJO

**DIÁLOGOS DECOLONIAIS:
Leitura, letramentos e formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa**

São Leopoldo

2023

VICTÓRIA KENNEDY DE ARAUJO

DIÁLOGOS DECOLONIAIS:

Leitura, letramentos e formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Anderson Carnin

São Leopoldo

2023

A663d Araujo, Victória Kennedy de.
Diálogos decoloniais : leitura, letramentos e formação
continuada de professores/as de Língua Portuguesa / por
Victória Kennedy de Araujo. – 2023.
161 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, São Leopoldo, RS, 2023.
“Orientador: Dr. Anderson Carnin”.

1. Leitura. 2. Letramentos. 3. Decolonialidade.
4. Formação continuada de professores/professoras.
5. Interacionismo sociodiscursivo. 6. Escola. I. Título.

CDU: 806.90:371.13

VICTÓRIA KENNEDY DE ARAUJO

**“DIÁLOGOS DECOLONIAIS: LEITURA, LETRAMENTOS E FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA PORTUGUESA”**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 10 DE MARÇO DE 2023

BANCA EXAMINADORA

**PROF. DR. ALEXANDRE JOSÉ PINTO CADILHE DE ASSIS JÁCOME - UFJF
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. CRISTIANE MARIA SCHNACK - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

ORIENTADOR

Anderson Carnin

PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

A finalização dessa dissertação representa um marco em minha trajetória de vida. Sozinha, porém, ela não poderia ter sido construída. Por isso, nada mais justo do que agradecer quem caminhou comigo, ao longo dessa jornada de (trans)formação.

Primeiramente, agradeço à minha família e amigos. À minha mãe, minha inspiração e exemplo de força, que não pôde celebrar comigo a aprovação no mestrado, devido a uma grave internação por COVID-19, mas que, hoje, recuperada e orgulhosa, comemora a conclusão dessa etapa. À minha irmã, Sofia, e meu padrasto, André, por serem equilíbrio e serenidade em meio às adversidades. Ao meu companheiro de vida, Gustavo, por toda a parceria e amor, por ser meu porto seguro. Ao meu dindo, Fredman, que mesmo geograficamente distante, se faz sempre tão próximo. Aos meus amigos, Mário, Meison, Leonardo, Bruna, Lucas, Amanda, Gustavo, Luana, Fernanda, Dayene e Yasmin, a quem nomeio individualmente por reconhecer o suporte, carinho e motivação que cada um, à sua maneira, me concedeu nesse percurso.

Ao meu querido orientador, professor Anderson Carnin, por apostar no meu potencial e me guiar durante essa jornada. Por toda a atenção e paciência despendidos na construção dessa pesquisa, por todo o acolhimento nos momentos de angústia e incerteza e por toda a sabedoria compartilhada, ao mostrar que a produção acadêmica tem inúmeros desafios, mas que com afetividade e parceria podem ser enfrentados de forma leve.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, pelas tantas oportunidades de aprendizagem e por me proporcionar crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Aos colegas do Grupo LID, por toda a receptividade e por terem dividido tantas dicas, boas risadas e conhecimentos.

Aos professores Alexandre Cadilhe e Cristiane Schnack, por aceitarem o convite para constituir a banca avaliadora desse trabalho, pela leitura atenta e pelas ricas contribuições. Aos autores e autoras aqui citados, por cada problematização e reflexão suscitada, por alicerçar e impulsionar, com seus saberes, essa pesquisa. A cada professor e professora que fez parte dos caminhos trilhados por mim, desde a Educação Básica até minha chegada à pós-graduação. A cada aluno e aluna, que me possibilita guiar a construção de suas aprendizagens e que me permite aprender, um pouco mais, a cada dia.

Gratidão imensurável a cada um e cada uma de vocês!

RESUMO

Em uma sociedade que se organiza, centralmente, em torno de práticas letradas, é evidente a importância que a leitura tem para o pleno exercício da cidadania. Essa prática é alvo das mais diversas críticas e sua responsabilidade é, frequentemente, atribuída diretamente à escola e, especialmente, aos/às professores/professoras de Língua Portuguesa. Diante disso, nosso estudo, de base qualitativa (CRESWELL, 2007), teve como principal objetivo analisar verbalizações de duas professoras de Língua Portuguesa que emergem no contexto de formação continuada para compreender o que revelam quanto às concepções de leitura, os objetivos, sentidos e limitações do agir docente envolvendo essa prática de linguagem e quanto ao percurso formativo em que se engajaram ao longo do ano de 2021. Para tanto, nossos dados foram gerados no contexto do percurso de formação continuada proposto pelo Grupo LID - Linguagem, Interação e Desenvolvimento, em parceria com a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RS), ao longo de 2021, a partir do qual as verbalizações foram transcritas desde uma perspectiva linguístico-interacional e analisadas segundo princípios do modelo de arquitetura textual e em outros pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) para a análise do agir linguageiro. As análises também se articulam ao nosso referencial teórico, no que diz respeito à leitura, embasadas, por exemplo, por Freire (1989), Rojo (2004), Kleiman (2008), Cafiero (2010) e Almeida (2020), e à decolonialidade, sustentadas por autores/autoras como Castro-Gomez (2007), Gomes (2012), Mignolo (2018), Walsh (2018) e Cadilhe (2020). Os resultados sugerem que é muito latente, na verbalização das professoras, a concepção de leitura como atividade cognitiva, o que parece limitar os objetivos para o trabalho com essa prática e, conseqüentemente, impactar os resultados das atividades desenvolvidas. No entanto, essa concepção é negociada e tende a se modificar, durante os encontros, através das interações e tensionamentos entre as professoras e os/as formadores/formadoras, indicando-nos para a abertura de uma *rachadura decolonial* (WALSH, 2018) que possibilite ressignificar (o trabalho com) a leitura. Com isso, temos indícios de que: (i) o percurso de formação impulsiona o desenvolvimento profissional das professoras, ao se engajarem em um processo reflexivo sobre seu agir, e pode contribuir para uma virada decolonial no ensino de leitura; (ii) as ações de formação parecem se constituir como uma atitude decolonial, ao colocarem em diálogo diferentes saberes/fazeres, contestando o status hegemônico da academia. Será necessário, porém, seguir problematizando o ensino de leitura e qualificando, ainda mais, as ações formativas, a fim de contribuir para o contexto da educação escolar pública orientada para a formação cidadã dos/as estudantes.

Palavras-chave: leitura; letramentos; decolonialidade; formação continuada de professores/professoras; Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

In a society mainly organized around literate practices, the importance of reading, for the complete exercise of citizenship, is evident. Reading is the target of the most diverse criticisms, and its responsibility is often attributed directly to the school and, especially, to Portuguese language teachers. Considering this, our qualitative study (CRESWELL, 2007) aimed to analyze verbalizations of two Portuguese language teachers which emerge in the context of continuing teacher education, to understand what they reveal regarding the concepts of reading, the objectives, meanings and limitations of teaching actions involving this language practice and regarding the continuing teacher education path in which they engaged throughout the year of 2021. Therefore, our data were generated in the context of the continuing teacher education path proposed by the LID Group - Language, Interaction and Development, in partnership with the Municipal Department of Education of Novo Hamburgo/RS, throughout 2021, from which the verbalizations were transcribed based on a linguistic-interactional perspective and analyzed according to the principles of the textual architecture model and other concepts of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999) for the analysis of the language action. The analyses are also articulated to our theoretical framework, concerning reading, based, for example, on Freire (1989), Rojo (2004), Kleiman (2008), Cafiero (2010) and Almeida (2020), and concerning decoloniality, supported by authors such as Castro-Gomez (2007), Gomes (2012), Mignolo (2018), Walsh (2018) and Cadilhe (2020). The results suggest that reading as a cognitive activity is a concept still very evident in the teachers' verbalizations, which seems to limit the objectives when working with this practice and, consequently, impact the results of the activities developed. However, this concept is negotiated and tends to change, during the meetings, through the interactions and debates between teachers and trainers, suggesting the effect of opening *decolonial cracks* (WALSH, 2018), allowing to re-signify (the work with) reading. Then, we have indications that: (i) the continuing education path boosts the professional development of teachers, by engaging in a reflective process on their actions, and could contribute to a decolonial turn for teaching reading; (ii) the continuing education actions seem to build a decolonial attitude, by putting different knowledges/doings in dialogue, contesting the hegemonic status of the academy. It will be necessary, however, to continue reflecting on teaching reading and improving, even more, the continuing teacher education actions, in order to contribute to the context of public school education, oriented to the citizen development of students.

Keywords: reading; literacies; decoloniality; continuing teacher education; Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação visual dos movimentos observados entre os excertos 1 e 2.....	82
Figura 2 – Representação visual dos movimentos observados do excerto 5 ao 7.....	105
Figura 3 - Representação visual dos movimentos observados do excerto 10 ao 12.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de discurso conforme o ISD	52
Quadro 2 – Níveis do esquema da arquitetura textual.....	53
Quadro 3 – Pesquisadores/pesquisadoras do Grupo LID	61
Quadro 4 – Professoras participantes da pesquisa.....	63
Quadro 5 – Sistema de notação de transcrição	64
Quadro 6 – Os encontros de formação e de mentoria selecionados para análise	64
Quadro 7 – Categorias de análise e temáticas mobilizadas	66
Quadro 8 – Critérios de análise	67

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LID	Linguagem, Interação e Desenvolvimento
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGLA	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ENSINO DE LEITURA: CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES	17
2.1 O lugar ocupado pela leitura nos documentos de referência nacional	17
2.2 A prática da leitura sob diferentes abordagens	21
2.3 O ensino de leitura ao encontro dos letramentos	28
3 AS IMPLICAÇÕES DA DECOLONIALIDADE E A NECESSIDADE DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL	32
3.1 Os desafios e caminhos possíveis para uma pedagogia decolonial.....	38
4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	47
4.1 As bases teóricas e conceitos-chave do Interacionismo Sociodiscursivo	47
4.2 O modelo da Arquitetura Textual.....	51
4.3 O viés didático do ISD	54
5 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
5.1 O contexto da pesquisa e seus/suas participantes	60
5.2 O processo de geração e seleção de dados	63
5.3 As categorias e critérios da análise de dados	65
6 A ANÁLISE DE DADOS	69
6.1 O encontro de formação continuada realizado em 22/04/2021	70
6.2 O encontro de mentoria realizado em 15/07/2021	83
6.3 O encontro de mentoria realizado em 16/12/2021	119
7 CONSIDERAÇÕES (NEM TÃO) FINAIS	142
REFERÊNCIAS	151
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE	161

1 INTRODUÇÃO

Desde criança, sempre fui bastante questionadora, característica que ficou muito evidente com o início de minha trajetória escolar. Nas entregas de pareceres descritivos ou, mais tarde, entregas de boletins, nunca faltaram comentários quanto ao meu jeito tagarela, inquieto e argumentativo. Procurava, desde então, constantemente, me expressar, seja exercendo posicionamentos, negociando ideias, defendendo interesses ou manifestando descontentamentos. Se, por um lado, para alguns de meus professores/professoras, essas eram características positivas, que indicavam um perfil de liderança ou de criticidade, por outro, não foram poucas as discussões travadas com professores/professoras que encaravam tais traços como um comportamento transgressor ou desafiador.

Durante o final do Ensino Fundamental e ao longo do Médio, por vezes, me engajei em conflitos nos quais não estava diretamente envolvida, na tentativa de defender colegas ou pontos de vista. Certa vez, por exemplo, ouvi um professor de História reprovar atitudes de um colega, cunhando-as como “coisa de viadinho”. Minha mãe sempre dizia que “palavras marcam lugares” e, apesar de o comentário não se referir a mim, marcou e doeu em mim. Doeu, especialmente, perceber que meu colega queria, mas não conseguia rebater o comentário ou procurar apoio de quem pudesse garantir seus direitos e resguardá-lo. Por saber que eu conseguiria falar, me sentia no dever de apoiá-lo nessa necessidade. Mesmo ainda na infância, portanto, já aprendi que, para muito além de não querer se expressar, há pessoas que nem sequer sentem que podem fazê-lo. Aprendi, também, que a escola, ao mesmo passo em que pode ser um espaço inclusivo, plural e acolhedor, pode se tornar, também, um ambiente reprodutor de desigualdades, perpetuador de opressões, restritivo quanto a mudanças.

Sou filha de professora, o que também me possibilitou conviver, constantemente, com prazeres e percalços dessa profissão que, recorrentemente, aliás, não é reconhecida como tal. Por muitas vezes, vi minha mãe, apesar de realizada com suas práticas pedagógicas, enfrentar a desvalorização profissional e, conseqüentemente, batalhar, enquanto única provedora, para pagar as contas de casa, contando com a má remuneração que, comumente, predomina na área da Educação. Esse cenário me permitiu, desde cedo, tomar consciência da posição socioeconômica que ocupava e compreender que, em decorrência disso, nenhum objetivo seria fácil de alcançar. Parte deles, talvez, não fossem atingidos nem com muito esforço, ou por “mérito”, como alguns insistem em chamar.

Com isso, como estudante de escola pública, ao longo dos anos, tentei aproveitar tantas oportunidades e experiências quanto minha formação me oportunizasse. Em 2010,

concluindo o Ensino Fundamental, fui aprovada no processo seletivo e obtive uma vaga para cursar o Ensino Médio, integrado a um curso técnico em informática, em um Instituto Federal, espaço que, como a própria instituição reforça, oferta uma educação “pública, gratuita e de qualidade”. Nesse espaço, atuei como bolsista, participei de eventos científicos, recebi premiação por iniciação à pesquisa, conheci lugares, ocupei espaços e assumi responsabilidades que jamais imaginei. Tive aprendizagens que me possibilitaram uma formação técnica e escolar, mas, sobretudo, humana, a partir da qual me sentia ainda mais instigada a me posicionar e defender aquilo em que acredito. Frequentemente, porém, me pegava pensando como seria se todos os colegas com os quais convivi até o nono ano tivessem essas mesmas oportunidades, como seria se pudessem seguir suas trajetórias com foco em estudar, sem precisarem se preocupar em arrumar uma vaga de emprego para complementar a renda, em casa; como seria se pudessem viver uma escola com a mesma estrutura e condições de um Instituto Federal, ao invés de estarem, por exemplo, em escolas estaduais, sob constante sucateamento; como seria se todos tivessem condições igualitárias de acesso, permanência e êxito ao longo da Educação Básica.

Com isso, chegando o momento de prestar vestibular, decidi cursar Letras na graduação. Justamente por acreditar que palavras marcam lugares, optei por partir do ensino de línguas, no desejo de promover experiências de aprendizagem tão transformadoras e empoderadoras quanto as que tive. Fui aprovada na universidade federal e fui a primeira colocada para o curso de Letras na UNISINOS, no ano de 2015, o que, mais uma vez, evidenciou a riqueza e potencial da formação que eu havia obtido. Por outro lado, novamente, também ficaram nítidas as dificuldades impostas à educação no Brasil, decorrentes das desigualdades, uma vez que precisei encarar o fato de que não teria condições financeiras de cursar a graduação na universidade federal, mantendo transporte, alimentação, materiais, especialmente porque não conseguiria trabalhar concomitantemente, devido aos horários de aulas. Felizmente, fui beneficiada com uma bolsa integral do ProUni, que me possibilitou cursar a graduação na UNISINOS.

Durante a graduação, novamente, conheci um mundo de possibilidades. Construí não apenas conhecimentos técnicos, indispensáveis para minha docência, mas encontrei também espaço para testar, aprimorar, resignificar certas práticas e concepções. Aprendi muito sobre as relações humanas e conheci diferentes realidades, que me fizeram ampliar ainda mais meu olhar sobre as práticas que gostaria de constituir em minha sala de aula. Nos períodos de desenvolvimento de estágio, por exemplo, já ao final do curso, pude acompanhar relatos de colegas cujos contextos de atuação, em escolas municipais de cidades mais afastadas (e

abastadas), nem se comparavam ao cenário de escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre, na qual eu estava inserida.

Nesse momento de minha formação, estava empregada como funcionária pública, atuando como secretária de escola, em uma região de alta vulnerabilidade social, cuja realidade escolar era afetada por questões de violência doméstica, drogadição, insegurança alimentar, entre outros problemas decorrentes das desigualdades que compõem o Brasil. Certa vez, me deslocando da universidade para iniciar meu turno de trabalho nessa escola, fui alertada de que não poderia descer do ônibus, nem entrar no bairro, pois estava ocorrendo uma troca de tiros entre facções inimigas, que disputavam, há tempos, aquele território. Quando cheguei ao bairro, no horário de saída dos alunos/alunas do turno da manhã, me deparei com o corpo de um antigo estudante da escola, estirado na esquina. Nesse mesmo período, para perfazer as horas de observação solicitadas pela universidade, pude acompanhar algumas aulas de Língua Portuguesa das turmas de EJA, na escola. Nessas ocasiões, observava a atuação do professor e fazia o exercício de me imaginar no lugar dele, me questionando: como propor um ensino de língua materna significativo, nesse contexto? Como propiciar, a esses/essas estudantes, situações de aprendizagem que potencializem sua atuação em sociedade, que os auxiliem a compreender sua identidade, que ofereçam condições para que, um dia, possam modificar/superar essa realidade? Com experiências e questionamentos como esses, ficou claro, que, sozinha, eu não conseguiria “mudar o mundo” através da educação, pois são vários os atravessamentos nessa área, que estão muito além da sala de aula. Além disso, pensava que a graduação não estava me preparando para lidar com esse tipo de desafio, com essas imposições, por vezes cruéis, das diferentes realidades em que nossos/nossas alunos/alunas podem estar inseridos. Porém, compreendi que é justamente por esse motivo que as propostas oferecidas na escola precisam se articular às práticas e realidades do mundo e que, nesse sentido, ao realizar micro movimentos, eu já estaria contribuindo e dando pequenos passos rumo às mudanças que gostaria de ver se efetivarem.

Também ao final da graduação, na disciplina de Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa, conheci o PDG – Projeto Didático de Gênero, proposta metodológica desenvolvida pelo próprio grupo LID – Linguagem, Interação e Desenvolvimento. Nesse primeiro contato com o PDG, tive um vislumbre prático, justamente, das indagações que, até então, me fazia, e entendi a potência que mora na parceria cada vez mais horizontalizada entre o que se produz na academia e o que se produz no chão da escola. Me vi provocada a refletir sobre processos de letramento e a identificar as práticas sociais que se estabeleciam na comunidade em que eu atuava, a fim de constituir propostas de trabalho de sala aula

significativas. E, assim, acreditando, ainda mais, que os movimentos de mudança que se dão em sala de aula, inclusive nas aulas de língua materna, são primordiais para modificar o cenário que se estabelece fora dos muros da escola, finalizei a graduação e busquei ingressar no mestrado. Descobri, na Linguística Aplicada, uma porta aberta à interlocução com tantas áreas quanto a linguagem pode alcançar, amplitude - e indisciplina, como aponta Moita Lopes (2006) - que me instiga, cativa e a partir da qual me sinto incluída. Encontrei, no PPGLA, da Unisinos, uma possibilidade de seguir questionando, investigando e conhecendo desafios e potencialidades do contexto escolar, a partir da articulação com o grupo LID. As ações de formação continuada para professores/professoras são ligadas à pesquisa desenvolvida pelo referido grupo e contam, atualmente, com apoio da FAPERGS, através do projeto de pesquisa "Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica". Esse projeto, na esteira de outras pesquisas e formações que são desenvolvidas pelo grupo, desde 2011, apostam na cooperação, na ação conjunta e no diálogo coletivo como princípios formativos, conforme assinalam Guimarães e Carnin (2020).¹ Assim, percebi, nessa proposta da formação continuada, espaço de escuta, respeito e acolhimento, ou seja, solo fértil para que as demandas que surgem na sala de aula sejam, efetivamente, focalizadas e discutidas, rompendo com a hegemonia que constantemente se impõe da universidade para a escola.

Já durante o mestrado, me deparei com leituras sobre decolonialidade, termo cuja existência nem imaginava, mas que nos guia ao que considero ser o ponto de culminância do relato desenvolvido até aqui. Com base nessas leituras, pude ressignificar posicionamentos que tentava manter desde a infância e compreender, ainda melhor, (a validade e importância dos movimentos que venho tentando fazer acadêmica e profissionalmente. Além disso, entre as leituras do mestrado, não foram poucas as provocações para pensar nos letramentos. No entanto, ao conviver mais de perto com o grupo LID e acompanhar as demandas das professoras em formação, percebi que as questões que, geralmente, emergiam em suas verbalizações, ainda apontavam para um desconforto ou insatisfação pelo trabalho com leitura. Diante desse cenário, construí a seguinte questão de pesquisa: *o que revelam as verbalizações de duas professoras de Língua Portuguesa, no contexto de formação*

¹ Esse modelo de formação é contextualizado a partir da terceira seção deste estudo. No entanto, princípios basilares das ações do grupo, juntamente com resultados e reflexões sobre percursos já desenvolvidos podem ser encontrados na obra "Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar" (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), disponível em: <https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2020/12/Formacao-continuada-de-professores-de-lingua-portuguesa-a-importancia-do-coletivo-para-a-ressignificacao-do-trabalho-de-ensinar-Letraria.pdf>. Acesso em 17 out 2022.

continuada desenvolvida pelo grupo LID, sobre o ensino de leitura e sobre o percurso formativo desenvolvido, no ano de 2021, interrogadas desde uma perspectiva decolonial?

Para responder a esse questionamento, nosso objetivo principal, nesta pesquisa, será *analisar verbalizações de duas professoras de Língua Portuguesa que emergem no contexto de formação continuada para compreender o que revelam quanto às concepções de leitura, os objetivos, sentidos e limitações do agir docente envolvendo essa prática de linguagem e quanto ao percurso formativo em que se engajaram ao longo do ano de 2021*. No intuito de efetivar o objetivo geral, estabelecem-se como objetivos específicos as seguintes propostas:

- i) identificar e analisar, desde uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, verbalizações de duas professoras em formação continuada sobre seu agir em relação ao ensino de leitura em sala de aula;*
- ii) discutir concepções de leitura, objetivos, sentidos e limitações de atividades envolvendo essa prática de linguagem que emergem nas verbalizações identificadas em (i), a partir de estudos de letramentos e de uma pedagogia decolonial;*
- iii) refletir criticamente sobre as interações entre as professoras participantes e os/as formadores/formadoras, discutindo, com base em estudos decoloniais e nos objetivos assumidos pelo Grupo LID, sobre o que representam quanto ao percurso formativo desenvolvido no ano de 2021.*

Para tanto, este trabalho se desenvolve com base em sete capítulos. O primeiro é composto pela presente introdução, na qual procuramos explicitar os interesses e motivações que provocaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Do segundo ao quarto capítulo, apresentamos nosso referencial teórico, introduzindo reflexões e ponderações quanto aos principais conceitos e pressupostos que ancoram nossa proposta. Dessa forma, no segundo capítulo, contemplamos discussões quanto à leitura e seus desdobramentos na prática pedagógica, baseados em contribuições de autores/autoras como Freire (1989), Rojo (2004), Kleiman (2008; 2005), Cafiero (2010) e Almeida (2020). No terceiro capítulo, nos debruçamos sobre as questões de decolonialidade, sustentadas por reflexões como as de Castro-Gomez (2007), Gomes (2012), Mignolo (2018), Walsh (2018) e Cadilhe (2020). No quarto capítulo, partimos aos elementos centrais do Interacionismo Sociodiscursivo, tomando como base, especialmente, as proposições de Bronckart (1999; 2009).

No quinto capítulo, por sua vez, dedicamo-nos ao percurso metodológico, apresentando o contexto da pesquisa e seus/suas participantes, os processos de geração,

transcrição e seleção de dados e as categorias e critérios da análise desenvolvida. O sexto capítulo é composto por nossas análises de dados, colocando nossa investigação em perspectiva, à luz dos conceitos teóricos evocados anteriormente. O sétimo capítulo, por fim, apresenta algumas conclusões com relação aos objetivos propostos para esse estudo e considerações quanto a outras reflexões que possam se gerar a partir dele, apostando na continuidade dos questionamentos que emergem de nossa investigação e em futuras contribuições que a partir deles possam se gerar.

2 O ENSINO DE LEITURA: CONCEITUAÇÕES E REFLEXÕES

Considerando que a sociedade organiza boa parte de suas atividades em torno das práticas de leitura e escrita, não são poucos os estudos que buscam investigar e refletir a respeito dessas práticas de linguagem, especialmente no que diz respeito ao seu ensino no espaço escolar. Focalizada neste capítulo, a leitura é um assunto que tem sido discutido há diversos anos na produção acadêmica brasileira. Kleiman (1998) sinaliza que, desde a década de 1970, a leitura passou a ter lugar nas pesquisas da Linguística Aplicada que se faz no Brasil, especialmente por, na época, já haver indícios de uma “crise” de leitura, que atingia os universitários e que fazia fracassarem as experiências dos mais pobres. À época, porém, tratar de leitura significava, em grande parte, lidar com aspectos cognitivos.

A ênfase em processos cognitivos, ainda segundo Kleiman (1998) foi muito frutífera, do ponto de vista da pesquisa, mas já não era possível deixar de considerar que, para além da relação entre a linguagem, materializada no texto, e das operações mentais desempenhadas na tentativa de compreendê-lo, há uma vastidão de fatores ligados às necessidades sociais - e esses fatores também precisaram se tornar objeto das pesquisas da LA sobre leitura. Nesse sentido, “A crise de leitura, da década de 1970, tornou evidente que havia pelo menos dois fatores institucionais contribuindo: um era o tipo de aula, que não previa caminhos para o aluno se tornar um leitor; um outro era a formação do professor, que não garantia que ele fosse um usuário competente da escrita.” (KLEIMAN, 1998, p. 69). Fazer pesquisa nessa área, portanto, se constituiu e segue sendo, até os dias atuais, um caminho para repensar as questões de leitura na escola. Mais de cinco décadas após esse movimento, ao nos propormos¹ a falar de leitura, é necessário ponderarmos sobre como compreendemos tal prática de linguagem. Para tanto, esse capítulo se propõe a retomar abordagens teóricas que contemplam a leitura e a destacar a perspectiva que assumimos e que embasa nosso posicionamento ao longo deste estudo.

2.1 O lugar ocupado pela leitura nos documentos de referência nacional

Como uma das grandes referências nacionais e com notável peso histórico para a educação brasileira, o conjunto de documentos nomeados Parâmetros Curriculares Nacionais

¹ Na Introdução, ao abordar momentos marcantes de minha própria trajetória, optei por me expressar na primeira pessoa do singular (eu). Deste momento em diante, porém, será utilizada a primeira pessoa do plural (nós), pela compreensão de que essa pesquisa só pode ser construída em conjunto: por elaborações em parceria com o orientador, pelas contribuições das professoras participantes, pelas sugestões dos colegas do grupo de pesquisa, além, é claro, do diálogo com outros/as pesquisadores/as, por meio de suas contribuições teóricas.

– PCN (BRASIL, 1997) tem por objetivo “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1997, p. 4). Com isso, há documentos que orientam, especificamente, a formação da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental (nomenclatura já em desuso) e a formação na etapa do Ensino Médio, na intenção da efetivação das metas. Quando da publicação do documento que trata da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental, foi apontado, já na introdução, que era necessário repensar o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a leitura e a escrita estavam sendo diretamente relacionadas ao fracasso escolar, em diversas discussões da área, e que a dificuldade em ler e compreender textos era notável até mesmo em estudantes universitários (BRASIL, 1997).

Indica-se, ainda, no documento, a necessidade em reformular ou repensar o ensino no que diz respeito à linguagem como um todo, mas, especialmente, em relação à leitura e à escrita. Ficou estabelecido, a partir dos PCN, inclusive, que ao longo do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, um dos objetivos gerais é que o estudante consiga “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 33). Além disso, vale destacar que o referido objetivo menciona não apenas a leitura literária, mas outras formas de leitura que possibilitem concretizar ações e propósitos. Os PCN datam da década de 90 e retomam, em seu texto, constatações feitas em pesquisas e debates da década de 80, mas não sabemos, porém, em que medida esse objetivo vem sendo atingido em sala de aula desde essa publicação, uma vez que mesmo com tanto tempo transcorrido, outros documentos e indicadores já foram elaborados e publicados desde então, defendendo pontos muito similares, o que nos possibilita interpretar que, muito provavelmente, isso não tenha se efetivado.

Entre os referidos indicadores, que contemplam a leitura, encontra-se o próprio Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em que a leitura é avaliada como uma “área cognitiva” e em que, segundo o relatório do ciclo 2018/2020, define-se a leitura como possibilidade de “[...] compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento em potencial e participar da sociedade” (BRASIL, 2020, p. 51). Entende-se, com isso, que os objetivos do PISA, no âmbito do letramento em leitura, também parecem estar para além da decodificação, aparentemente indicando que haja um aprofundamento da interação do leitor diante dos textos, em que não baste, para tanto, que o participante consiga somente entender quais letras,

palavras e frases estão escritas mas, de fato, envolver-se e posicionar-se diante de textos que servem a algum propósito.

Para projetar os testes, partindo da Matriz de Referência, o programa considera que os processos de leitura se dividem entre processamento de texto e gerenciamento de tarefas. Como parte do processamento de texto, espera-se que os participantes consigam ler fluentemente, localizar informações, compreender, avaliar e refletir. Como parte do gerenciamento de tarefas, espera-se que o participante consiga definir objetivos e planos, monitorar e controlar, reforçando o intuito de que lemos para conseguirmos realizar alguma ação. Embora haja um aparente foco na atuação em sociedade, pela base conceitual, quando observamos as tarefas e a avaliação da leitura, evidencia-se que o PISA foca em apenas algumas habilidades de leitura, com ênfase em atividades cognitivas, sendo que a maior parte da avaliação, quantitativamente, parece privilegiar a pesquisa e localização de informações ou de textos específicos e a checagem da compreensão literal ou inferencial, ficando mais limitado o trabalho com a avaliação e reflexão sobre o conteúdo e a forma dos textos.

Da mesma forma, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na matriz de referência para os testes cognitivos da área de Linguagens, do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, assinala que a leitura

[...] considera os aspectos de interação entre leitores e textos escritos e multissemióticos materializados em gêneros específicos oriundos de diferentes contextos sociais e domínios discursivos da atividade humana (literário, jornalístico, publicitário, de divulgação científica etc.). (BRASIL, 2019, p. 66)

O SAEB, portanto, parece ser mais uma avaliação de larga escala que assume uma concepção de leitura implicada pela mobilização dos mais diversos conhecimentos possuídos pelo leitor, sendo mencionados, na matriz de referência, “[...] o conhecimento dos diferentes valores semânticos das palavras e expressões, o conhecimento das regularidades textuais, das particularidades do contexto de situação em que o texto foi produzido e o conhecimento de mundo que tem armazenado na memória”. (BRASIL, 2019, p. 66 – 67). No entanto, ao observar os indicadores de proficiência nacional em língua portuguesa, por exemplo, no 9º ano do Ensino Fundamental, entre os quais está contemplada a leitura, desde 2007 podem ser percebidos constantes avanços, mas que ainda são pouco expressivos, uma vez que o próprio relatório de resultados do SAEB 2019 aponta tais avanços como sendo ainda “tímidos”.

A partir desses dados, mais uma vez, podemos interpretar que os resultados obtidos não estão indo ao encontro dos objetivos almejados e, portanto, que as práticas desenvolvidas não parecem estar sendo bem-sucedidas. É preciso, porém, ter cuidado nessas análises, pois a

ideia de que falta, aos/às estudantes, a capacidade de ler, frequentemente é sustentada por interpretações pouco consistentes de índices advindos de avaliações de larga escala, como as citadas anteriormente. Na avaliação do PISA de 2018, por exemplo, os/as estudantes brasileiros/brasileiras obtiveram uma média de proficiência de leitura 74 pontos abaixo da média dos demais países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), sendo que 50% dos estudantes não atingiram o mínimo de proficiência esperado até o final do Ensino Médio². Na grande mídia e no senso comum, resultados como esse são interpretados como catastróficos e ignoram o que está por trás de exames como esse, com uma lógica avaliativa subjacente e, especialmente, os impactos que esses índices provocam na realidade escolar. Para Rojo (2004), resultados como esses são um indicativo de que, entre as tantas possibilidades para o ensino de leitura, “[...] somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas.” (ROJO, 2004, p. 4).

Após diversas aplicações dos testes do PISA e SAEB, de avaliação dos resultados, de debates da área e da produção científica, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi publicada em 2018. Nesse importante e relativamente recente documento, a leitura é considerada como um dos eixos da Língua Portuguesa e compreende

[...] práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as **leituras para:** fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71, grifo nosso).

Assim, a leitura parece ocupar o papel de prática mediadora das nossas (inter)ações em sociedade, fazendo com que o ato de ler seja aliado nas mais diversas ocasiões, desde a realização de alguma ação, até o domínio de um tema ou a busca de uma informação específica, por exemplo. Ou seja, há sempre um objetivo em jogo. Além disso, pelo próprio fato de que o componente de língua portuguesa, no documento, se organiza a partir de campos de atuação, a BNCC parece se orientar pela noção de que “[...] a linguagem escrita é uma das formas de interação do homem para que ele possa participar da cultura letrada, construir

² Dados divulgados no site do INEP e em relatório do Ministério da Educação. A avaliação ocorre de três em três anos, porém, a edição de 2021 havia sido postergada para 2022, devido ao contexto pandêmico. Fonte: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em 8 out. 2021.

conhecimentos e ser protagonista em suas práticas sociais.” (SOUSA; GUIMARÃES, 2019, p. 98).

Percebe-se, portanto, haver uma tentativa de que as perspectivas apresentadas entre os principais documentos e avaliações de larga escala no Brasil estejam em consonância. Na BNCC e nos PCN, parece haver a intenção de conceituar a leitura como uma prática complexa, ao invés de introduzi-la como processo passivo, como uma atividade que desafia o leitor a envolver-se com o texto, a efetivar alguma tarefa ou algum objetivo a partir dos sentidos que atribuiu, ou seja, a leitura oferece uma gama de possibilidades e se dá de forma ativa. Nesse sentido, ainda que possam estar pautados em um viés cognitivista, parece-nos que, entre as prescrições oficiais, há uma abertura à concepção de leitura como um processo situado e interativo e, conseqüentemente, em que subjaz uma perspectiva de linguagem como interação.

Ambas as abordagens, que permeiam os documentos e avaliações de larga escala, possuem tradição na pesquisa brasileira, conforme mencionado anteriormente. Torna-se necessário retomar, portanto, algumas considerações propostas por pesquisadores que já se debruçaram sobre a leitura, evidenciando por qual, ou quais, delas nos orientamos. Estas ponderações serão introduzidas na seção a seguir.

2.2 A prática da leitura sob diferentes abordagens

É inegável a importância da leitura e a responsabilidade da escola em ensinar e estimular a formação de leitores. Avaliando as práticas pedagógicas comumente associadas à leitura na escola, Solé (1998) nos aponta que há uma problemática relacionada à utilização de conjuntos de perguntas-respostas sobre um texto lido, pois, nesses casos, avalia-se o produto da compreensão, ou seja, analisa-se, a partir das respostas obtidas, o resultado do que foi compreendido. Faltaria, portanto, efetivamente, ensinar a compreender; focar menos no resultado e mais no processo.

Cosson (2015), em relação à leitura escolar, entende que há dois principais tipos de atividades: a leitura ilustrada, tida “[...] como uma atividade de fruição e deleite, voltada quase que exclusivamente para a inserção do aluno no mundo da escrita ou o manuseio livre de impressos [...]” (COSSON, 2015, p. 165), e a leitura aplicada, que “[...] se destina a promover o conhecimento, ou seja, a leitura se destina ao aprendizado de alguma coisa do qual o texto é veículo”. (COSSON, 2015, p. 165). De acordo com o autor, a primeira está mais atrelada ao texto literário e é mais estimulada nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

enquanto a segunda domina os anos finais do Ensino Fundamental, assim, podemos interpretar que uma das duas acaba sendo negligenciada ao longo da formação do estudante.

Essas dificuldades, tanto em ensinar a compreensão, quanto em proporcionar e focalizar diferentes leituras, estão associadas ao fato de que, conforme nos indica Kleiman (2008), o próprio contexto escolar não estabelece, minimamente, de forma clara, objetivos para a atividade de leitura. Isso porque, segundo a autora, essa atividade é concebida de maneira “[...] difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas de ensino de língua” (KLEIMAN, 2004, p. 30). Em relação a essa constatação, Almeida (2020), ilustra, por exemplo, que um grupo de professores/professoras em formação continuada, ao responder “O que você entende por ensino de leitura?”, em formulário prévio à realização de oficina que tratava do tema, citou, entre outras coisas, que a leitura vai além das palavras e da decodificação, que envolve multissemoses, pois pode ser a leitura de gestos, símbolos, imagens, que ativa ou amplia os conhecimentos de mundo e experiências, que deve ser prazerosa e divertida. Prevaleceram, portanto, aparentemente, as compreensões de leitura como processo, como uma atividade progressiva e mediada. Em outra proposta, durante a mesma oficina, foi solicitado que os educadores definissem, através de uma imagem, “O que é uma aula de leitura?”. Ao argumentar sobre sua escolha, o que se evidenciou por parte dos/das professores/professoras participantes foi, majoritariamente, um destaque à perspectiva em que leitura representa momentos de prazer, ou seja, foi reforçada a ideia de que deleite e fruição são grandes focos/objetivos relacionados a essa atividade (ALMEIDA, 2020). Com isso, minimiza-se ou invisibiliza-se o papel formativo da escola e das aulas de leitura, na ampliação das possibilidades de atuação frente aos outros tantos usos dessa prática, em sociedade.

Da mesma forma, em pesquisa realizada por Godinho (2015), que tratava de falas de professoras atuantes na Educação Infantil e Anos Iniciais, também comparecem noções bastante instáveis em relação à leitura. Primeiramente, foi destacada pelas educadoras participantes a ideia de que a leitura só se aprende na escola. No entanto, essas mesmas participantes da pesquisa apontaram que, nas experiências anteriores à formação universitária, suas famílias foram as principais incentivadoras e mediadoras de suas atividades leitoras, contradizendo a concepção apresentada anteriormente. Além disso, a autora evidencia que embora as entrevistas, inicialmente, afirmem conceber a leitura como interação, “[...] nos seus relatos e exemplos de práticas e entendimento sobre leitura, fica evidente que a concepção que possuem não se configura como interacionista, mas como tradicional, que reduz a leitura à decodificação de signos verbais” (GODINHO, 2015, p. 89).

Entende-se, com isso, que precisamos dar ênfase ao ensino do processo de leitura na Educação Básica, mas que essa tarefa não se concretiza por, muitas vezes, não termos objetivos claros, nem para o ensino dessa competência e nem para fundamentar o porquê da proposição de tal leitura para um grupo de alunos/alunas em específico. Nesse sentido, para que o ensino de leitura seja coerente, em primeiro lugar, é necessário ter uma concepção precisa dessa prática. Essa proposição é reforçada por Solé (1998), que considera que

[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas para ensiná-la. (SOLÉ, 1998, p. 33)

Em uma proposta de conceitualização, Koch e Elias (2021) destacam três principais definições de leitura. A primeira delas possui foco no autor, um “[...] sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 9), que constrói representações mentais e que as transmite a partir da língua, sendo essa uma mera representação do pensamento. O texto, nesse sentido, é um produto que reflete as representações mentais do autor, fazendo com que a leitura seja concebida como simples processo de captação das ideias e intenções do autor pelo leitor, que seria um sujeito totalmente passivo (KOCH; ELIAS, 2021). A segunda maneira de compreender a leitura, conforme as autoras, engloba a ideia de língua como estrutura, remetendo ao modelo de comunicação proposto por Jakobson (1968), de forma que um sujeito codifica uma mensagem, a ser decodificada pelo leitor, visto que compartilham o mesmo código – a língua. Nesse caso, o texto é um produto facilmente decodificado pelo leitor, pelo simples domínio do código linguístico, sendo a leitura, portanto, “[...] uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’” (KOCH; ELIAS, 2021, p. 10).

Entendemos, segundo essa perspectiva, que, sem a decodificação, que é um processo cognitivo fundamental, não haveria leitura. No entanto, ser capaz de realizar apenas esse movimento não garante que haverá interação entre a proposta iniciada pelo autor, a partir do texto, e a composição de uma interpretação, por parte do leitor. Kleiman (2008), em uma proposta de definição de leitura, reitera que ela seja uma atividade cognitiva e que possui caráter interacional, uma vez que as marcas formais, pontuadas por quem produz os textos, funcionam como pistas para que o leitor reconstrua o sentido, devendo ele ser capaz de analisar essas pistas a fim de compreender o texto. Nesse sentido, além da decodificação, a

ativação de conhecimentos prévios, as inferências, entre outros processos, também compõem as atividades que podem ser desempenhadas na leitura, conforme nos indicam Cerutti-Rizatti, Daga e Dias (2014). Ainda assim, essas atividades, majoritariamente cognitivas, parecem não ser suficientes para dar conta de definir o que é leitura e o que essa prática envolve.

As duas perspectivas sobre a leitura apresentadas inicialmente, a partir das contribuições de Koch e Elias (2021), parecem condizer com o que Kleiman (2008) aponta em relação às práticas escolares, cunhando-as como difusas, confusas ou sem objetivos, conforme referenciado anteriormente, uma vez que, quando a leitura é concebida de tais formas, o leitor parece ocupar apenas um papel reprodutor/tradutor de ideias, um sujeito restrito às intenções, proposições e conhecimentos do autor, de forma que não há, propriamente, um processo de interação. Solé (1998, p. 22) pondera, porém, que “[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.”. Assim, uma terceira concepção de leitura, ainda proposta por Koch e Elias (2021) vem de encontro a essas duas primeiras, cujos focos estavam, respectivamente, no autor e no texto. A partir desta alternativa, a leitura é percebida como uma

[...] atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2021, p. 11)

Tal perspectiva parece-nos mais alinhada às propostas dos documentos referenciados anteriormente, uma vez que os leitores são tidos como seres sociais, ativos, que se constroem e são construídos no/pelo texto. O foco da leitura, portanto, está na relação autor-texto-leitor, em que o texto é o próprio lugar de interação, no qual se constroem ou negociam os sentidos possíveis (KOCH; ELIAS, 2021). Da mesma forma, Marcuschi (2011, p. 90) revela que “[...] compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante”, portanto, interpretar e compreender são atividades socioculturais, à medida em que a linguagem não é uma cópia da realidade.

Contemplando esse fluxo triangular e contínuo entre autor-texto-leitor, fica evidente que a leitura não se resume, de maneira alguma, à decodificação e que não depende exclusivamente dos conhecimentos linguísticos, pois não é um processo unicamente cognitivo. Para Cafiero (2005, p. 17), nos momentos em que um estudante sinaliza que não compreendeu determinado texto ou trecho, ele “[...] pode ter decodificado e saber exatamente

que palavras e frases estão lá, mas, se não conseguir estabelecer relações entre o que decodificou e seus conhecimentos anteriores, ele não compreenderá”. Reforçamos, com isso, que decodificar não é o suficiente, pois há muito mais num texto e nesse movimento interativo do que apenas o código linguístico compartilhado.

Certamente, em se tratando de texto escrito, é preciso estabelecer relações entre letras, sílabas, palavras e frases, a fim de realizar a leitura. Este é, de fato, um importante passo, mas confinar o leitor a essas ações é cercear suas capacidades e possibilidades, não apenas escolares, mas de atuação em sociedade. Conforme Cerutti-Rizatti, Daga e Dias (2014, p. 230), “aprender a decodificar o texto escrito é condição para encontrar o outro por meio dessa modalidade da língua; evidentemente, então, trata-se de uma capacidade cognitiva – portanto intrassubjetiva – requerida pela intersubjetividade”. Ao discutir as dimensões intrassubjetiva e intersubjetiva, em relação à leitura, as autoras propõem um olhar que englobe os aspectos sócio-históricos e culturais dos textos lidos, como determinantes no desenvolvimento do processo de leitura, assim como os aspectos mais individualizados, que estão menos para o social e mais para o cognitivo, nesse sentido, “[...] o ato de ler é um ato de interação entre subjetividades, situado no tempo e no espaço, e que demanda ações intrassubjetivas para se consolidar.” (CERUTTI-RIZATTI, DAGA E DIAS, 2014, p. 237).

Justamente porque o texto é histórica, social e culturalmente situado, o processo de leitura também o será. Parece-nos fundamental, assim, ao trabalhar com leitura em sala de aula, ter clareza dos objetivos de ensino aprendizagem, para que a leitura seja significativa e faça sentido. Esse movimento decorre, especialmente, da compreensão de que

[...] a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas, que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem [...] (KLEIMAN, 2004, p. 35)

Propor objetivos coerentes/concisos pode indicar, de antemão, ao estudante/leitor um primeiro caminho a seguir e de estimular que ele comece a estabelecer a maneira como se comportará diante do texto. A nível cognitivo (ou intrassubjetivo), é fundamental manejar e orientar a formulação de previsões e hipóteses quanto aos elementos e conteúdo do texto – conforme nos indica Kleiman (2008) – além de acionar os conhecimentos prévios, uma vez que

Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, ele não tem como relacionar as informações do texto com conhecimentos anteriores; como consequência, não vai

compreender. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira de texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações. (CAFIERO, 2010, p. 86)

Ou seja, ainda que tais movimentos partam do nível cognitivo, eles ajudam a elucidar e sustentar a conexão entre os níveis que Cerutti-Rizatti, Daga e Dias (2014) cunham de intrassubjetivo e intersubjetivo, mediando a relação entre o que ocorre em estágio individual e o que ocorre socialmente. Nesse sentido, entende-se que um conjunto de conhecimentos precisam entrar em jogo no ato de ler. Por esse motivo,

o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados [...] para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. (KLEIMAN, 2004, p. 26).

Esses conhecimentos se interrelacionam e interagem, tornando possível encarar o processo de leitura como não linear, por partir de uma coconstrução de sentido, através do texto, que ocorre em diferentes níveis e transita por múltiplos conhecimentos. Afinal, é por esse motivo que, quando lê, o indivíduo ativa memórias, cria, retoma, reflete, avalia, relê, ou seja, realiza múltiplos movimentos que o tornam um leitor ativo, na busca da compreensão, justamente por sua capacidade de, conforme salienta Solé (1998), processar e atribuir significado ao que lê. Por esse motivo, partindo do pressuposto de que “[...] queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução” (SOLÉ, 1998, p. 72), é importante ensinar e aprender estratégias que nos auxiliem e mediem esse processo, possibilitando apreender múltiplos sentidos de um texto, concretizar objetivos específicos ou ainda superar desafios/dificuldades de compreensão.

Nos estudos de Kleiman (2008), destacam-se duas principais estratégias de leitura. Segundo a autora, chama-se *scanning* o processo em que “corremos os olhos” na página, buscando por informações rápidas e visualmente explícitas. Já o processo de *skimming* seria uma leitura seletiva, de itens selecionados, para obter uma ideia mais específica. Ainda segundo a autora, essas estratégias comporiam apenas o aspecto mais superficial e visual, um processamento do *input* gráfico dos textos, precisando haver um processo analítico mais aprofundado para a efetiva busca de significado (KLEIMAN, 2004). Já segundo Solé (1998), há dois modelos hierárquicos de leitura: ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*). No primeiro, o leitor processa os elementos progressivamente, passando por letras, sílabas, palavras, até que se chegue à compreensão do texto. No segundo, são os conhecimentos

prévios do leitor e outras estratégias aplicadas ao longo da leitura que levam à interpretação, no lugar da decodificação. Por outro lado, privilegiando uma concepção interativa de leitura, entende-se que o leitor maneja expectativas em diferentes níveis em relação ao texto, cujas informações processadas em cada nível se tornam *input* para o próximo (ascendente), ao mesmo tempo em que as expectativas semânticas vão sendo verificadas em níveis inferiores (descendente). Entende-se, portanto, que “[...] o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para produzir uma interpretação sobre aquele.” (SOLE, 1998, p. 24)

Na mesma linha, Cafiero (2010), aponta que são diversas as capacidades que precisam, estrategicamente, ser desenvolvidas a fim de que o leitor tenha autonomia para a leitura e a compreensão de um texto. Entre elas, porém, a autora destaca a localização de informações, a inferência de sentidos de palavras e expressões, a identificação de opiniões introduzidas no texto, a identificação da finalidade dos textos, a relação entre imagem e texto, a identificação da função do uso de articuladores, o estabelecimento de relação entre partes de um texto para (re)construir a continuidade temática, a relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido, a percepção de efeitos de variação linguística e a leitura global (CAFIERO, 2010). Assim, pode-se definir que a leitura, é

[...] tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo. (CAFIERO, 2014, *on-line*).

Todas essas operações cognitivas podem ter espaço no planejamento e organização das aulas de leitura, sendo importantes estratégias que contribuem para que o estudante, cada vez mais, consiga ampliar suas possibilidades de compreensão de textos e complexificar o nível daquilo que lê. No entanto, em grande parcela das abordagens até então retomadas, embora haja articulação com o contexto social, subjaz uma perspectiva ainda muito ancorada nos processos cognitivos e, especialmente, que contempla em grande parte o letramento autônomo. Conforme já mencionado, Kleiman (1998) constatou que, mesmo após 20 anos de programas de pesquisa consolidados no que diz respeito à leitura, uma virada era necessária, passando a contemplar uma discussão orientada sócio-antropologicamente, que visasse “[...] a organização social da aula, a construção social da aprendizagem e as práticas sociais de leitura

[...]” (KLEIMAN, 1998, p. 69). Desse modo, assim como destaca Rojo (2004), cremos que, entre as tantas abordagens teóricas, desenvolvidas ao longo dos anos de tradição de pesquisa sobre leitura no Brasil, “[...] fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler. No entanto, a leitura escolar parece ter parado no início da 2ª metade do século passado.” (ROJO, 2004, p. 4). Assim, ao fazer uma retomada, não se trata de elencar uma teoria como superior, ou de invalidar contribuições anteriores a ela, mas de refletir sobre qual das perspectivas parece melhor se adequar/embasar (a)o trabalho que desejamos/necessitamos desempenhar na formação dos/das leitores/leitoras, nos dias de hoje.

2.3 O ensino de leitura ao encontro dos letramentos

O termo letramento “[...] se originou de uma versão feita da palavra da língua inglesa *literacy*, fazendo a representação etimológica de estado, condição, ou qualidade de ser *literate*, que é definido como educado, relacionado às capacidades de ler e escrever”. (KERSCH; SILVA, 2012, p. 392). Ou seja, quem aprende a ler e escrever - quem é alfabetizado - estaria inserido nesse estado de *literacy*. A partir dessa origem, conforme indicam Kersch e Silva (2012), o termo despontou na educação da década de 1980, como alternativa para contemplar práticas que vão além da alfabetização – e, portanto, da simples (de)codificação – frente aos diferentes usos que se pode fazer do sistema escrito, nos mais diferentes contextos. Nesse sentido, para Kleiman (2005), o surgimento do termo passou a referenciar “[...] um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (KLEIMAN, 2005, p. 21). De nenhuma forma, portanto, nessa abordagem, o uso da língua deve ficar restrito ao contexto escolar, pois produz impactos diretos nas atividades que se desenvolvem socialmente. Consequentemente, a leitura também é uma prática que não pode ficar limitada às atividades avalizadas pelo ambiente escolar. Conforme Souza (2016),

[...] entrar no universo de letramento escolar – uma das esferas sociais mais importantes da vida, pois passamos lá boa parte de nossa existência –, não pode significar “sair da vida”, e, sim, espaço de articulação, de valorizar experiências educativas das quais os sujeitos participam para além da escola, no cotidiano e em outros espaços de sociabilidade [...] (SOUZA, 2016, p. 69)

A escola, nesse sentido, deveria ser o lócus de valorização e articulação de saberes, propiciando a ampliação e potencialização dos letramentos, formando o aluno e leitor para

participar ativa e criticamente nas práticas sociais. À época do surgimento do termo, utilizava-se “letramento” no singular, pois como afirmam Kleiman e Assis (2016), o conceito ainda não havia explodido no cenário acadêmico e educacional. Posteriormente, porém, diferentes refinamentos e implicações surgiram a partir do que podemos entender por letramento, especialmente após o manifesto do Grupo de Nova Londres (1996), que argumentava a favor de uma compreensão mais ampla de letramento - inclusive, dos multiletramentos - e em que os autores defendiam a “[...] construção de condições de participação social equânime para todos/as, o engajamento social e crítico, o que se daria por meio de uma educação que eles gostariam de repensar e redesenhar, visando a um novo futuro e com base em mudanças que já ocorriam.” (RIBEIRO, 2020, p. 8).

Nessas constantes mudanças, uma vez que as práticas de uso da escrita se constituem por meio de instituições e práticas sociais, “[...] as relações de poder são (re)constituídas nas diferentes práticas de letramento em nossa sociedade, o que pode possibilitar uma reflexão de como trabalhar para democratizar o acesso a essas práticas no ensino da língua escrita.” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 36). Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a diferenciação entre dois modelos de letramento, propostos por Street (2014), ainda na década de 1980: o letramento autônomo e o letramento ideológico. Esses conceitos representam “[...] respectivamente, a perspectiva dos estudos que tratavam a língua escrita como um fator de divisão social e cognitiva e a perspectiva dos estudos que se constituíam como uma visão crítica às pesquisas anteriores, ao se contrapor à noção de neutralidade do modelo autônomo e se orientar para as estruturas de poder da sociedade.” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 32).

Não proporemos, aqui, uma discussão densa e de caráter epistemológico quanto à adequação ou refinamento dos termos. No entanto, é importante destacar que utilizaremos a expressão letramentos a fim de evidenciar que há uma multiplicidade de práticas sociais - sejam elas valorizadas no contexto escolar ou não - desdobradas a partir dos usos da escrita e que estão fortemente pautadas nas estruturas de poder. Visto que nosso intuito é tratar mais especificamente da prática de leitura, a utilização dessa expressão vem como uma tentativa de, marcadamente, demonstrar que nos afiliamos à ideia de que o trabalho com essa prática em sala de aula não é - e nem deve ser - neutro, mas sim possibilitar ao aluno ser protagonista em suas práticas sociais e a ocupar seu lugar no mundo (SOUSA; GUIMARÃES, 2019).

É nesse sentido que Kleiman (2005), ao retomar as contribuições de Freire (1989), pondera que, quando o autor falava em alfabetização, atribuía um sentido muito próximo ao que compreendemos, hoje, por letramentos, pois tratava de “uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas

que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista.” (KLEIMAN, 2005, p. 19 - 20). Ou seja, a linguagem atravessa e propicia nossas interações no mundo e, a partir dela, especialmente no uso da língua escrita, transitamos entre diferentes práticas. Nesse sentido, nos alinhamos à perspectiva de Freire (1989), ao afirmar que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 19 – 20).

A leitura, concebida neste quadro, é uma prática inseparável das realidades de mundo nas quais estamos, todos, inseridos, tornando-se elemento constitutivo e fundamental na concepção de letramentos, e vice-versa, por se darem em movimentos interativos e situados nas práticas sociais. Justamente por essa noção, “[...] até mesmo uma pessoa analfabeta (isto é, que não domina as técnicas de ler e escrever) pode ser letrada se conviver em meios e em uma sociedade em que a escrita faça parte do cotidiano” (RIBEIRO, 2009, p. 17). Nesse sentido, entendemos que, ao trabalhar com leitura na escola, especialmente no que se refere ao ensino de língua materna, não cabe olharmos somente para o texto escrito e seus elementos constitutivos, mas sim ter um olhar atento ao contexto e aos processos em que, social e culturalmente, nossos/nossas alunos/alunas estão inseridos/inseridas. Por esse motivo, para Rojo (2004), as diferentes práticas de leitura, com as quais nos envolvemos em diversas situações, exigem a combinação de múltiplas capacidades. Entre elas, segundo a autora, estão as capacidades de decodificação, que possibilitam, por exemplo, dominar as convenções gráficas e as relações entre grafemas e fonemas; as capacidades de compreensão, que contemplam estratégias como a ativação de conhecimento de mundo e a localização de informações; e as capacidades de apreciação, interação e réplica, que dizem respeito, por exemplo, à recuperação do contexto de produção do texto, à percepção de outras linguagens como elementos constitutivos dos sentidos do texto e às elaborações estéticas, afetivas, éticas ou políticas em relação ao texto (ROJO, 2004).

A proposição de Bakhtin (2003, p. 271) também nos ajuda a pensar sob esse viés, ao estabelecer que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.”. Entendemos, com isso, que os indivíduos agem no mundo por meio da linguagem e estão em um constante movimento de negociação, não apenas de suas expectativas e conhecimentos,

mas também do papel que ocupam diante da sociedade. No que diz respeito à leitura, portanto, partir dessa conceituação nos permite entender que o texto nunca será um produto pronto, acabado, pois exige que o leitor se engaje na tentativa de entendê-lo, realizando, especialmente, conexões com o que já domina, com o que conhece, com suas experiências no convívio social e na interação com os outros.

Se os letramentos, como apontam Sousa e Guimarães (2019), com base em Barton (1994), não são universais e não se distribuem igualmente na sociedade, evidentemente, a leitura também abriga diferentes tensionamentos das relações de poder. Além disso, se os textos e contextos são indissociáveis e se concebemos a leitura como uma prática responsiva-ativa (BAKHTIN, 2003), que envolve aspectos cognitivos e sociais e que transita/negocia/se alterna entre os objetivos e intenções, acreditamos que ela não deva ser concebida, no espaço escolar, como uma prática neutra e em que não pesem os posicionamentos dos/das estudantes.

Schnack (2016) aponta que, em certas estruturações do momento de aula, nas quais o/a professor/a tem mais espaço de fala, como na proposta de Iniciação, Resposta e Avaliação - IRA, "[...] é do/a professor/a a tarefa de propor, nessa sistemática, uma temática, sobre a qual ele/a tem por vezes (mais) conhecimento, e de lançar perguntas, em geral, para as quais ele/a já conhece a resposta, para os/as alunos/as." (SCHNACK, 2016, p. 267 - 268). Complementarmente, cabe aos/às alunos/as o papel de "[...] demonstrar que sabem a resposta, mesmo que saibam, também, que o/a professor/a já tem a resposta antes de perguntar." (SCHNACK, 2016, p. 268). Nesse caso, não parece prevalecer uma preocupação com as experiências prévias de cada estudante e seu protagonismo e, conseqüentemente, nem com os letramentos e com as práticas nas quais se engaja fora do ambiente escolar. Além disso, cremos que propostas de trabalho com leitura como a citada acabam por garantir a manutenção de um espaço de sala de aula permeado por práticas nas quais o professor ocupa o centro do processo e valida cada uma de suas etapas, cerceando as possibilidades de desenvolvimento dos/das estudantes e limitando a aprendizagem, correndo o risco de fazer com que eles "[...] vir[em] as costas para os textos do mundo [...]" (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 39).

Para Kleiman (2005), a escola é a mais importante agência de letramento da sociedade, por favorecer as práticas relacionadas ao uso da escrita. No entanto, dependendo da maneira como essas práticas - entre elas, a leitura - são abordadas, "[...] a escola funciona menos como um local limitável onde se aprende a ler e escrever e mais como a instituição que decreta performativamente o que conta como escrita em nossa sociedade, quais as dimensões dessa prática e, ainda, qual é a forma do corpo do sujeito que escreve." (LOPES *et al.*, 2019,

p. 48). Nesse sentido, defendemos que é preciso avançar, qualificar e, especialmente, ampliar as práticas de ensino de leitura, tornando-se fundamental perceber as potencialidades e dificuldades dos/das estudantes e reconhecer e valorizar as práticas sociais que se desempenham na comunidade escolar a partir da língua escrita, constantemente repactuando nossos compromissos éticos e formativos, instigados por questionamentos como: de que serve a leitura? O que as leituras fazem conosco? O que fazemos com nossas leituras? Para tanto, é indispensável oportunizar atividades de leitura com objetivos claros e mediadas pelo/pela professor/professora, a fim de contemplar aspectos cognitivos, mas também sociais/culturais, visando aos letramentos e, conseqüentemente, a formação para um agir pleno e crítico na sociedade. Esse movimento requer um olhar atento, sensível e questionador quanto às práticas e relações que se estabelecem dentro e fora da escola, propiciando pensar “com” os/as estudantes e não “para” eles, conforme sugere Freire (1989) e, posteriormente, Walsh (2018), constituindo o que entendemos por pedagogia decolonial, a qual introduziremos no capítulo a seguir.

3 AS IMPLICAÇÕES DA DECOLONIALIDADE E A NECESSIDADE DE UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL

Por compreendermos a linguagem sob uma perspectiva interacional (BRONCKART, 1999), levamos em conta, nesse estudo, que as práticas de linguagem - entre elas, a leitura - se constroem por indivíduos cujas manifestações são mediatizadas por suas vivências e leituras de mundo, afinal, a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Assim, assumimos que nenhum enunciado e, conseqüentemente, nenhuma prática - social/de linguagem - será neutra. Partindo desse entendimento, consideramos que a linguagem e os contextos sociais em que se manifesta são indissociáveis, fazendo com que, no intuito de analisar, interpretar ou se posicionar diante dos usos da língua, precisemos pensar, também, na identidade (ou identidades) de nosso(s) interlocutor(es), no(s) lugar(es) que ocupa(m), em quais são seus propósitos e quais são as perspectivas que o constituem e embasam seu dizer, mesmo que, por vezes, esse embasamento não seja assumido explicitamente.

Nesse sentido, se as práticas com as quais nos engajamos são múltiplas, e se, para interagirmos com variados textos, especialmente nas situações de leitura, diferentes serão as capacidades e estratégias adotadas no intuito de refletirmos e nos posicionarmos diante deles. Por isso, cremos que o trabalho com o ensino de leitura, na escola, deve ser permeado por textos e propostas que façam parte, ou que possibilitem fazer parte, de práticas diversificadas,

abrangentes, plurais e relevantes para cada grupo de alunos/alunas - mas que, muitas vezes, não são consideradas como válidas para ter espaço na escola. Santos (2019), ao ponderar sobre a discrepância entre as vivências que diferentes sujeitos podem ter, pontua que há uma linha abissal, que separa sociedades e formas de sociabilidade. Segundo o autor,

Estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos. [...] o Sul, ou seja, aquilo que fica do "outro" lado da linha, é entendido como sendo o reino da ignorância. (SANTOS, 2019, p. 24 - 25).

Entende-se, com isso, que o parâmetro para definir quem fica de um lado ou de outro da linha, parte das concepções compartilhadas no Norte global, que seria um polo hegemônico, referência em termos de poder, enquanto o Sul seria tudo aquilo que não corresponde ao parâmetro estabelecido. Buscando reconhecer e validar a produção de conhecimentos que surgem a partir das práticas sociais, nas lutas que se estabelecem frente ao patriarcado, ao capitalismo e ao colonialismo, o autor referencia as “epistemologias do Sul”. Ao adotar esse conceito, decide-se por “[...] identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão.” (SANTOS, 2019, p. 18). Cabe elucidar que essa referência não é ao Sul geográfico, pois, uma vez que as epistemologias do Sul surgem da necessidade de desvelar e enfrentar os vastos e tradicionais processos coloniais, esses conhecimentos não poderiam ser produzidos em uma localidade específica. Do mesmo modo, para Fanon (1968), o mundo colonizado é compartimentado, não apenas em função de divisões geográficas, mas porque a própria sociedade se organiza sob essa lógica de divisão. Considerando que as epistemologias do Sul existem em função do movimento de combate aos processos coloniais nos quais estamos inseridos, parece-nos que, para decolonizar nossos saberes, torna-se primordial, primeiramente, reconhecer a existência da linha abissal que divide nossa sociedade para, então, identificá-la e tentar superá-la³. No intuito de nos engajarmos nesse movimento, se faz necessário, primeiramente, conceituarmos a que nos referimos ao tratar de colonialismo, de colonialidade e de decolonialidade.

O colonialismo, segundo Maldonado-Torres (2007, p. 243, tradução nossa), “[...] denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de

³ Esse movimento também sugere que lidemos com o que Santos (2019) chama de “ecologia de saberes”, contemplando a pluralidade de conhecimentos que são produzidos nas mais diversas comunidades e defendendo que eles sejam analisados, a fim de potencializar as lutas anti-opressão.

outro povo ou nação, o que constitui tal nação em um império”. Em outras palavras, colonialismo é um conceito que remete às invasões de espaços, à apropriação de territórios para formações coloniais, ao apagamento das culturas e saberes de povos nativos, da imposição de um modelo político e econômico de sociedade baseado no padrão dos colonizadores. Em se tratando de colonialidade, por outro lado, Quijano (2010) alega que o conceito pode ser compreendido como

[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. (QUIJANO, 2010, p. 73)

Apesar de colonialismo e colonialidade serem conceitos diferentes, a colonialidade é o que garante, até os dias de hoje, a continuidade do projeto iniciado pelo colonialismo. Ou seja, estamos, ainda na atualidade, submetidos às classificações e explorações legitimadas pelas estruturas de poder, inseridos em um contexto de dominação muito mais subjetivo ou menos formal. Para Césaire (1978, p. 25), a colonização se iguala a uma coisificação, traduzindo-se em forma de “[...] sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas.” A partir disso, a colonialidade, como desdobramento do colonialismo, tomou conta dos saberes, subalternizou conhecimentos de comunidades menos valorizadas e, assim, colonizou também as próprias formas de expressão, por vezes de formas muito mais sutis ou veladas, porém não com menos efeito.

Entende-se, assim, que “[...] o conhecimento científico, conjugado com o superior poder econômico e militar, atribuiu ao norte global o domínio imperial do mundo na era moderna e até os nossos dias.” (SANTOS, 2019, p. 24). Com isso, na atualidade, percebemos que, ao invés da dominação econômica ou da invasão de territórios, como ocorria a partir do colonialismo, pratica-se, por exemplo, o racismo, o sexismo, a xenofobia e promove-se a prática de invalidar conhecimentos que não sejam produzidos pelas comunidades hegemônicas, reforçando os padrões estabelecidos pela colonialidade. Esses movimentos se espalham e permeiam nossas vidas em sociedade, através de diversas estratégias e a partir das ações de indivíduos que dela se beneficiam, em detrimento da exploração e marginalização de outros tantos sujeitos. Conforme Gomes (2012), o processo de colonização e, conseqüentemente, de dominação e hierarquização de saberes/culturas é algo que

[...] ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o ‘Norte’ colonial” (GOMES, 2012, p. 102).

Devido à necessidade de reagir e se impor contra essas opressões, constituiu-se o que entendemos por decolonialidade. Esse movimento/fenômeno precisa (e vem conseguindo) encontrar lugar, em nossa sociedade, para que possa reverberar e afirmar sua posição. Mesmo que apenas mais recentemente denominada dessa maneira, nas palavras de Walsh (2018), a decolonialidade tem uma história de mais de 500 anos, na medida em que os povos das américas precisaram se posicionar contra os padrões de poder forçados pelo colonialismo. Assim, a decolonialidade

[...] necessariamente acompanha, deriva e responde à colonialidade e ao processo e à condição colonial em curso. É uma forma de luta e sobrevivência, uma resposta e uma prática epistêmica e baseada na existência - especialmente por sujeitos colonizados e racializados - contra a matriz colonial de poder em todas as suas dimensões e pelas possibilidades de fazer o oposto. (WALSH, 2018, p. 17, tradução nossa).

É um movimento constante, sem linha de chegada e sem um fazer específico, sem prescrição. É por isso que, mesmo antes de os estudos decoloniais serem denominados dessa forma, diversos autores já os propunham, como é o caso de Fanon (1968), Césaire (1978) e do próprio Freire (1989), que problematizou o lugar atribuído ao oprimido e se tornou um pensador decolonial, especialmente porque “a pedagogia do oprimido que defendeu e praticou marca uma ruptura em relação às pedagogias colonizadoras [...]” (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 214). As epistemologias do Sul, anteriormente introduzidas, também constituem esse movimento de resistência e luta, sem, necessariamente, afirmarem-se como parte de um processo decolonial, nesses termos. De acordo com Maldonado-Torres (2018), a decolonialidade pode ser concebida como um projeto coletivo que, para se concretizar, precisa estar pautado em atitudes decoloniais. Essas atitudes envolvem a “[...] renúncia aos sistemas de valores que permitem que a resposta que busca desqualificar o condenado como uma anomalia funcione” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 57), portanto, envolvem um reposicionamento em relação ao saber, ao poder e ao ser, distanciando-se das imposições criadas pela colonialidade. Em outras palavras, “a partir da atitude decolonial, o condenado emerge como um pensador, um criador e um ativista a fim de construir um novo mundo onde

outros mundos também sejam possíveis.” (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 21 – 22), sendo que, para isso, é possível agir individual ou coletivamente.

Ao ampliar a colonialidade (ou colonialidade do poder), atacando e afetando diferentes grupos e contextos sociais, o projeto colonial avança, também na colonialidade do ser e do saber. Refletir sobre a colonialidade do ser requer que adotemos a compreensão de que a colonialidade impacta as relações políticas, econômicas, de gênero, de etnia e que, conseqüentemente, é capaz de impactar, até mesmo, nossa própria compreensão do que é e de quem é “ser”. Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser descende das experiências geradas pela colonização e o impacto que geraram na linguagem. Essa concepção tem origem na discussão produzida por Mignolo (2003), ao destacar que

a ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ nos quais as pessoas encontram sua ‘identidade’; são também o local onde se inscreve o conhecimento. E, como as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo do que os seres humanos são, a colonialidade do poder e do saber engendram a colonialidade do ser [colonialidad del ser]. (MIGNOLO, 2003, p. 669, tradução nossa).

Ou seja, a maneira como os povos de comunidades subalternizadas, como negros e indígenas, por exemplo, são referenciados e definidos através da linguagem, impacta nos saberes e identidades compartilhados, incorporando-se tais percepções à forma como esses indivíduos são vistos e como, por vezes, veem a si mesmos. Basta retomarmos o fato de que, por muito tempo, especialmente diante dos processos de colonização, os indígenas eram tidos como seres “sem alma” e que, embora, aparentemente, tal pensamento tenha sido superado pois não o vemos expressado dessa maneira nos dias de hoje, os membros das comunidades indígenas continuam, em grande medida, socialmente invisibilizados e marginalizados. Para Baptista (2022) “[...] as classificações da população em raças superiores e inferiores por natureza vem, em parte, acompanhada de representações de suas ferramentas de expressão igualmente em termos de superioridade e inferioridade naturais.” (BAPTISTA, 2022, p. 54). Assim, a colonialidade avaliza o que é língua ou o que não é e determina o que é válido, ou não, em termos de linguagem e de cultura. Por esse motivo, entendemos que, com a dizimação das línguas de comunidades indígenas ou de matriz africana, por exemplo, acabam por ser dizimadas, também, as identidades desses grupos, que têm suas formas de ser e de se perceber, na própria língua, negadas. Cabe, aqui, destacar uma reflexão suscitada por Freire (1989):

[...] os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em 'seres para o outro'. Sua solução, pois, não está em 'integrar-se', em 'incorporar-se' a essa estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se 'seres para si'." (FREIRE, 1989, p. 85, grifo do autor)

Entendemos que “ser para o outro” é um dos desdobramentos da colonialidade do ser e que, para haver a transformação referida pelo autor, passando a um “ser para si”, a decolonialidade se faz fundamental. Nesse sentido, no contexto da colonialidade do poder, além de desvelarmos e questionarmos a colonialidade do ser, é preciso também ponderar sobre a colonialidade do saber.

Mignolo (2018) reconhece que toda e qualquer comunidade tende a passar seus conhecimentos para as próximas gerações, fazendo a manutenção e a perpetuação de seus saberes, porém, o conhecimento ocupa, em uma sociedade regida pela matriz colonial de poder, uma perspectiva privilegiada. O autor cria a analogia de que, quando acompanhamos um fantoche, temos acesso apenas à representação desse personagem, mas não vemos ou conhecemos quem manipula o fantoche. Assim, na colonialidade do saber, os indivíduos veem e ouvem os fantoches, que seriam os enunciados aos quais estão submetidos, mas têm dificuldade em enxergar quem está controlando esses fantoches, ou em perceber quem seria o verdadeiro enunciatador (MIGNOLO, 2018). Esses enunciados dominam, moldam e regulam o que se entende por conhecimento, a partir dos interesses dos enunciatadores. A colonialidade do saber, portanto, sustentada especialmente por intervenções de diferentes instituições que (in)validam ou subjugam os conhecimentos produzidos em comunidades não hegemônicas, age no sentido de coibir que esses saberes reverberem em outros espaços.

Entre esses espaços, encontra-se a escola, fortemente regulada/cerceada pela colonialidade do poder e, conseqüentemente, do ser e do saber. Para M'Bya (2020), essa é uma instituição surgida em benefício dos colonizadores, que serviu para um apagamento dos saberes dos povos originários, fazendo com que perdure, até os dias atuais, o impedimento de novos pensamentos, a valorização de um comodismo e de uma apatia, e, conseqüentemente, a dificuldade em reconhecer saberes não hegemônicos. Para reverter essa lógica, provocando uma transformação e fazendo com que também a escola deixe de “ser para o outro” (FREIRE, 1989), é fundamental nos apropriarmos e apoiarmos na decolonialidade enquanto forma de (re)pensar o mundo e suas práticas.

Acreditamos que, se os conhecimentos disseminados a partir da colonialidade se perpetuam através de práticas diárias, os conhecimentos não hegemônicos - ou resgatados pelas epistemologias do Sul - também são “[...] técnica e culturalmente intrínsecos a

determinadas práticas - as práticas da resistência contra a opressão. Existem incorporados em práticas sociais." (SANTOS, 2019, p. 20). Dessa forma, os conhecimentos estão diretamente ligados às práticas sociais e são essas próprias práticas que, pensadas a partir de uma atitude decolonial, podem se constituir como aliadas para provocar importantes mudanças na matriz colonial de poder. No ambiente escolar, portanto, as práticas pedagógicas são o pujante meio através do qual podemos desdobrar atitudes decoloniais. Para isso, interessa-nos ter como base uma pedagogia decolonial, sendo essa uma prática que

[...] (i) valoriza educadores subversivos, no sentido de reconstruirmos as nossas realidades por meio da constante libertação e emersão das colonialidades opressoras; (ii) está ligada aos saberes e realidades locais, glocais, regionais, nacionais e transnacionais; (iii) preza pelas memórias coletivas, pela recuperação das histórias e pelos movimentos sociais de resistências em detrimento dos epistemicídios (Santos, 2009); (iv) busca por outros “suleares”, valorizando as diversidades epistemológicas e a ecologia dos saberes; e (v) não nos deixa esquecer das utopias e das esperanças, almejando sempre às solidariedades dos existires (Freire, 2005). (CADILHE, LEROY, 2020, p. 258 – 259)

Reforçamos, porém, que, embora a pedagogia decolonial à qual visamos esteja alicerçada nesses cinco pilares, introduzidos por Cadilhe e Leroy (2020), não há uma fórmula, receita ou roteiro sobre como fazê-la. Conforme indicam Mota Neto e Streck (2019), a pedagogia decolonial, ao longo da história e, especialmente, na América Latina, “[...] tem assumido formatos distintos e se articulado com territórios, sujeitos e movimentos os mais diversos, assim como, no plano epistemológico, não são homogêneas as bases que sustentam as formulações decoloniais” (MOTA NETO; STRECK, 2019).

Essa multiplicidade de possibilidades e abertura a diferentes “fazeres” estimula e reforça o movimento indispensável e urgente de constituir, na prática, um ambiente de sala de aula permeado por atitudes decoloniais, especialmente considerando que a escola deveria ser um ambiente inclusivo e diverso - mas nem sempre o é - e de que precisamos oportunizar práticas outras que não apenas aquelas avalizadas colonialmente. Nesse sentido, na próxima seção, apresentaremos algumas reflexões quanto à necessidade de pensar práticas pedagógicas sob as lentes decoloniais e também de vislumbrar as potencialidades que essa iniciativa oportuniza, especialmente no que diz respeito ao ensino de leitura.

3.1 Os desafios e caminhos possíveis para uma pedagogia decolonial

Para iniciar essa seção, optamos por realizar um primeiro e importante destaque: a educação só foi admitida como direito de todos, no Brasil, a partir da Constituição Federal de

1988, documento relativamente recente e oficializado em um período crítico: a redemocratização de um país que saía do regime ditatorial. No entanto, embora esteja assegurada pela Constituição, cremos que, em termos práticos, a educação como direito universal parece seguir sendo uma utopia no Brasil. Basta refletirmos, por exemplo, sobre o período pandêmico, em que “[...] os abismos sociais tornaram-se ainda mais visíveis nos países que têm menos desenvolvimento econômico, além de pouco investimento na Educação Básica” (MARQUES, 2021, p. 135). Esse período tão atípico apenas impulsionou/escancarou as desigualdades que há muito já se refletiam na educação brasileira, visto que, mesmo antes da chegada da COVID-19 ao país, inúmeras famílias já se viam sem acesso às tecnologias digitais, em condição de insegurança alimentar ou enfrentando outras dificuldades socioeconômicas. É por isso que as linhas abissais (SANTOS, 2019) não são fixas e localizadas geograficamente, mas estão presentes de formas subjetivas e permeiam as diferentes realidades nas quais estamos inseridos, dividindo as sociedades.

Mais recente do que a Constituição Federal é a Lei 10.639/03, que estabeleceu o estudo obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena, no Ensino Fundamental e Médio. A partir dessa prescrição, não apenas as escolas de educação básica precisaram ajustar e repensar currículos e práticas, mas também as universidades precisaram rever seus currículos de formação de professores/professoras⁴, para formar profissionais que, justamente, conseguissem garantir o trabalho com esses elementos em sala de aula. Para Gomes (2012), essa demanda

[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100).

Ousamos afirmar, porém, que essas exigências não se estendem apenas à educação das relações étnico-raciais, mas sim à educação como um todo. Certamente, o ensino obrigatório dessas temáticas deve ser reconhecido como um avanço importante para a educação brasileira, por assegurar o espaço dessas discussões na escola, mas por faltarem, de maneira mais ampla, os questionamentos e indagações apontados pela autora, esse movimento acaba se tornando uma tentativa quase letárgica que, na prática, ainda pouco reverbera nas propostas pedagógicas.

⁴ Embora as marcações de gênero, no formato masculino/feminino, sejam utilizadas ao longo do texto, no caso das participantes da formação continuada, utilizaremos sempre a referência no feminino, por todas se identificarem como mulheres.

Esse lento progresso se deve, entre outros elementos, ao próprio fato de que, ao mesmo passo em que ocorrem iniciativas como a publicação da Lei 10.639/03, outros projetos colonialistas também avançam. O caso do chamado programa “Escola Sem Partido” é um exemplo disso. O projeto propõe, à população e ao poder legislativo, medidas para rejeitar/reprimir o trabalho com temáticas que envolvam questões de gênero, as culturas afro-brasileira ou indígena, críticas ao sistema econômico, entre outros, alegando que, ao trabalhar com tais assuntos, os educadores têm o objetivo de “doutrinar” estudantes, com propósitos ideológicos, políticos e partidários⁵. Nesse sentido, entendemos que, diante dessas iniciativas,

os grupos historicamente excluídos são, na verdade, ludibriados, visto que, na prática, permanecem silenciados. Os sujeitos que detêm o poder (político, econômico ou simbólico) não renunciam a suas prerrogativas de classe, nem ao monopólio hegemônico de suas culturas, empenhando-se para a manutenção dos saberes privilegiados nas mãos de poucos, justamente aqueles pertencentes às classes ou grupos sociais privilegiados. (MACHADO; SOARES, 2021, p. 994).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), por ser um documento recente e de grande relevância para o cenário educacional, também poderia ser um importante aliado na tratativa das discussões decoloniais e das lutas relativas às comunidades pouco privilegiadas nos currículos escolares. No entanto, esse não parece ser o movimento que se consolida a partir da publicação do documento. Melo (2021) em um estudo que visa mapear os direcionamentos da BNCC quanto ao trabalho com as literaturas africana e afro-brasileira, defende que essas leituras poderiam impulsionar uma educação antirracista, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, por suscitar debates sobre diversas temáticas, através da leitura desses textos. No entanto, o autor considera que o ensino de tais literaturas é proposto, na BNCC, muito superficialmente, mantendo bases coloniais, uma vez que ainda exclui e invisibiliza as leituras não consideradas canônicas (MELO, 2021).

Da mesma forma, Carneiro (2019), ao analisar as prescrições da BNCC, do 6º ao 9º ano, no que concerne às populações afrodescendentes, constata que há menções à população negra e ao período da escravidão, mas as temáticas ficam restritas, majoritariamente, ao componente curricular de História. Outros pontos que precisariam ser problematizados na escola, para contribuir com essas discussões, como o racismo estrutural e a presença/organização de comunidades quilombolas, também não ganham espaço no

⁵ No próprio site, diz-se que o movimento “[...] foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos”. Ou seja, no mesmo ritmo em que dizem buscar uma educação “neutra” condenam e cerceiam as práticas dos/das educadores/educadoras, colocando-os/colocando-as como transgressores/transgressoras e, os/as estudantes, como mártires. Fonte: <http://escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em: 19 mai 2022.

documento. Da mesma forma, ao avaliar as propostas relacionadas às comunidades indígenas, introduzidas na BNCC, novamente, a autora encontra apenas menções no componente de História (CARNEIRO, 2019).

Com base nessas reflexões, percebemos que ainda há muito a avançar quanto à educação para as relações étnico-raciais, uma vez que, na BNCC, fica bastante dependente de um único componente curricular, invisibilizada nos demais sete, e que sua abordagem crítica dependerá da postura do professor diante dos tópicos tão discretamente apresentados no documento. Outro destaque importante realizado por Carneiro (2019) é de que os termos “gênero”, “igualdade de gênero” e outros termos similares não aparecem no documento, uma vez que a decisão do Ministério da Educação foi pela utilização do termo “sexo” para conferir certa “neutralidade” a essa discussão, postura que a autora considera “[...] altamente questionável e perversa, uma vez que reafirma o silêncio (politicamente) que permite o preconceito, a estigmatização e a violência contra as mulheres e à população LGBT no sistema educacional brasileiro.” (CARNEIRO, 2019, p. 248, tradução nossa). Nesse sentido, não nos parece que a BNCC busque estimular/impulsionar a promoção de condições mais justas ou a mitigação das desigualdades, especialmente no que diz respeito às populações historicamente subalternizadas.

Poderíamos crer que a BNCC, por ser um documento recente e que foi produzido após diversas discussões, em tese, estaria bastante alinhado às reais necessidades das diferentes comunidades brasileiras, inclusive propondo, especialmente na área de linguagens, um trabalho relacionado a gêneros textuais que estejam, minimamente, articulados às diferentes realidades dos/das estudantes. Na prática, porém, o documento preconiza, por exemplo, o contato com uma série de gêneros textuais emergentes e bastante ligados às tecnologias digitais, como *podcasts*, *gameplays* e *trailers* honestos. Conforme discutido previamente, a partir das contribuições de Bunzen (2020) e Junqueira (2020), sabemos que a pandemia de COVID-19, no Brasil, escancarou os problemas de acesso e manejo das tecnologias, tanto por professores/professoras, quanto por estudantes. Assim, certamente, tais gêneros, propostos na BNCC, não dialogam com a realidade e os conhecimentos produzidos em diversas escolas de todo o país, especialmente aquelas de comunidades periféricas ou com escasso acesso a recursos. Deixa-se de estimular a construção de letramentos que incluam conhecimentos e práticas não hegemônicas, mediadas pelos gêneros de texto, que também representam e dão corpo a essas outras práticas, voltando-se à falsa narrativa da modernidade para atender a interesses mercadológicos/neoliberais. Oliveira (2021) reforça essa hipótese ao indicar que a BNCC, ao orientar o trabalho, em Língua Portuguesa, com gêneros digitais multimodais, se

submete a uma perspectiva conservadora e pouco emancipatória. Segundo as considerações do autor, a BNCC acaba se enredando em uma suposta neutralidade digital, o que serve a determinados interesses sociopolíticos mas pouco contribui com o letramento e a formação crítica no ensino de língua materna (OLIVEIRA, 2021).

Outras pesquisas ajudam a sustentar essa perspectiva, como a de Brazão (2017), constatando, por exemplo, ao comparar as duas primeiras versões da BNCC, que, inicialmente, havia uma aparente disposição em romper com a tradição do ensino de história, empreendendo uma importante valorização das populações negras e indígenas, mas que acabou sendo dissipada, após diversas críticas, resultando no retorno a uma proposta de ensino majoritariamente eurocentrada. Na mesma linha, Marson (2021) aponta que, embora a BNCC, numa suposta proposta de integração, pareça valorizar o inglês enquanto língua franca, o documento acaba promovendo a manutenção da colonialidade, ao introduzir a língua inglesa como única língua adicional obrigatória no currículo escolar. Percebemos, então, que há uma crescente demanda por mudança, mas que os movimentos realizados em função disso ainda não dão conta das transformações necessárias. Isso ocorre não apenas na Educação Básica e nas políticas às quais se articula, visto que, ao pensar a democratização do acesso ao ensino superior e a repercussão, nas universidades, dos questionamentos de sujeitos até então invisibilizados, Gomes (2012) vai ao encontro dessa reflexão, questionando se as respostas que surgem, epistemologicamente, frente a esse cenário, correspondem/dão conta da força das realidades que as demandam. Nesse sentido, diante das diversas críticas, reivindicações e problematizações emergentes, se tornam crescentes as dúvidas e inseguranças, entre educadores, sobre como contemplar, no espaço escolar, temáticas de luta ou resistência frente às desigualdades ou sobre como valorizar saberes/grupos antes subalternizados.

Acreditamos que essas dificuldades reverberam no trabalho com leitura, uma vez que “[...] os conteúdos programáticos das disciplinas de formação literária nas licenciaturas em Letras pouco exigem em termos de ampliação e diversificação dos repertórios de leitura” (MACHADO; SOARES, 2021, p. 1000). Se no contexto da Educação Básica, enquanto aluno, não houve contato com um repertório diversificado e se, durante sua formação inicial como professor, no contexto da universidade, o profissional não foi instigado a pensar nessa necessidade de pluralização, parece-nos pouco provável que, no espaço de sala de aula, esse movimento ocorra naturalmente, afinal,

[...] no processo de construção dos saberes, o nosso processo educacional não alimenta e arregimenta o que é de qualidade e o que não é? Nossas bibliografias de concursos, de pós-graduações não estão comprovando ainda o uso maciço de autores

do Norte em detrimento aos do Sul? O conceito de “civilização” e avanço não estaria nas pesquisas europeias e norte-americanas? E a “barbárie” e o atraso na América do Sul? (FERREIRA; MACHADO, 2022, p. 73).

Com isso, é comum percebermos que as leituras literárias produzidas na escola, geralmente, se voltam à tradição europeia ou norte americana ou que, quando incluem a literatura brasileira, ficam atreladas aos cânones, como Machado de Assis ou José de Alencar, por exemplo. Nesses casos, é muito frequente que os/as estudantes não consigam se envolver plenamente com os textos, fazendo com que seu posicionamento crítico diante deles não ocorra e com que a leitura siga ocupando um papel de atividade escolar obrigatória, sem um objetivo ou propósito que faça sentido. Certamente, não se trata, aqui, de alegar que os cânones devam deixar de ter espaço na formação dos/das estudantes, mas sim de acreditar que o acesso, leitura e exploração crítica de uma variedade de textos, nas propostas pedagógicas, ainda é insuficiente.

Assim, embora Machado e Soares (2021) apontem que “[...] é fundamental que o mediador de leitura estabeleça condições – materiais, afetivas e dialógicas – para uma interação crítica e autêntica com o texto literário e com a versão de mundo que ele propõe” (MACHADO; SOARES, 2021, p. 1000), acreditamos que nem sempre o profissional (o professor, mediador) saiba como fazê-lo. Diante dessa ponderação, embora as contribuições das autoras versem diretamente sobre a leitura literária, arriscamo-nos a estender tais reflexões, também, às práticas de leitura não literária, por considerar que estas também não oferecem um repertório plural, que potencialmente limitam as possibilidades dos/das estudantes, ao menos em contexto escolar, e que isso pode estar atrelado a uma série de incertezas do/da professor/professora.

Em relação a esses receios e dúvidas, Cadilhe (2020) chama atenção para a ausência de um compromisso com a justiça social na formação inicial de professores/professoras, justamente por deixar de contemplar questões relativas aos grupos subalternizados pela cultura colonialista, de forma que o autor percebe “[...] o silenciamento destes temas no currículo como uma linha abissal não somente dos cursos de Licenciatura em Letras, mas da própria cultura universitária.” (CADILHE, 2020, p. 58). De encontro com essa falta de compromisso com a justiça social na formação inicial de professores/professoras estão as inúmeras as situações que se desdobram no espaço escolar e em que se evidenciam diferentes formas de discriminação e opressão. Esse fato é vivenciado, paulatinamente, por Cadilhe e Leroy (2020), ao acompanharem relatos de estudantes que realizam seu estágio supervisionado obrigatório. Em um caso narrado por Cadilhe (2020), uma estudante de

licenciatura, sob sua orientação durante o período de estágio, presenciou uma ocasião em que uma aluna chorou, após ouvir de uma colega que iria morrer por ter comido um doce de “macumba”, referindo-se a um doce de Cosme e Damião. A professora titular da turma, ao ser questionada pela estagiária, disse que preferia “deixar quieto” e que não retomaria a questão com os pais das alunas envolvidas. Ou seja, ainda que não se tornem objeto de ensino-aprendizagem, essas pautas, inegavelmente, atravessam o convívio na escola e na comunidade.

Na mesma linha, Cadilhe e Leroy (2020) citam o caso de outro estudante de licenciatura que, ao propor a leitura de contos do autor Caio Fernando Abreu, para discutir sobre homofobia com uma turma de Ensino Médio na qual desenvolvia seu estágio supervisionado, teve sua proposta negada pela professora titular, que avaliou o tema como sendo “muito polêmico”. Não nos cabe, diante desses exemplos, julgar a posição das docentes que fizeram as recusas, uma vez que “nós, e por nós quero dizer a espécie humana, estamos todos, hoje, na matriz colonial de poder. Não há parte externa e não há localização privilegiada (étnica ou sexual) da qual confrontar a colonialidade.” (MIGNOLO, 2018, p. 108, tradução nossa). Entretanto, é essencial reconhecer que as próprias experiências de formação dessas professoras, seja na educação básica ou no ensino superior, podem ter sido marcadas pela falta de abertura às temáticas que emergiram e pela supressão de tantos outros temas tidos como “polêmicos”.

Nesse sentido, no que diz respeito à formação inicial de professores/professoras, não podemos ignorar que o espaço da universidade, frequentemente, se constitui como um núcleo de manutenção da colonialidade. Para Castro-Gómez (2007), a universidade tem o poder de determinar quais são as fronteiras entre o que seria conhecimento útil ou inútil para a sociedade, assim, “a universidade é vista, não apenas como o lugar onde se produz o conhecimento que conduz ao progresso moral ou material da sociedade, mas sim como o núcleo vigilante dessa legitimidade.” (CASTRO-GÓMEZ, 2007, p. 81, tradução nossa). Pelas reflexões do autor, isso ocorre em função da hierarquização dos conhecimentos acadêmicos e dos setores das universidades, além do papel de local privilegiado de produção de saberes que a universidade, popularmente, ocupa. Essa realidade estaria, então, pautada nos modelos coloniais de produção e regulação do conhecimento, fragmentando a realidade com o objetivo de dominá-la, fazendo com que a universidade se constitua como um espaço de propagação da colonialidade do poder, do ser e do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

A fragmentação citada pelo autor e a hegemonia que se perpetua a partir da universidade se desdobram nas dificuldades para abordar certos assuntos e para reconhecer

diferentes saberes como válidos. Esses elementos, inevitavelmente, se refletem na postura de muitos docentes em atuação na Educação Básica. Pessoa (2022), pioneira nos debates envolvendo decolonialidade e formação docente no Brasil, aponta haver uma cisão na formação inicial de professores/professoras de língua, em que, geralmente, os conteúdos teórico-científicos ficam agrupados nos primeiros anos de curso e os conteúdos de formação pedagógica se concentram nos anos finais. Para a autora, essa realidade faz perpetuar o binarismo entre teoria e prática e, conseqüentemente, entre universidade e escola. Porém,

Assim como não há teoria que não esteja assentada em uma prática e nem uma prática que não pressuponha uma teoria (FREIRE, 2005), não se pode pensar, quando se trata de cursos de licenciatura, em universidade sem escola e em escola sem universidade, pois não se pode definir previamente que conhecimentos são necessários para a profissionalização docente sem o conhecimento do contexto; esse conhecimento só faz sentido se discutido à luz dos valores, da história e das práxis das instituições escolares (PESSOA, 2022, p. 277).

Para que essa articulação ocorra, é necessário se alinhar a uma pedagogia decolonial, justamente por ser um “[...] conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária” (MOTA NETO; STRECK, 2019, p. 209). Ou seja, uma proposta em que ao invés de dividir, de binarizar, de segregar, se busca incluir, (re)unir e conectar.

Por assumir, então, que não há universidade sem escola e nem escola sem universidade, conforme reflexão de Pessoa (2022) com base em Freire (2005), e por reconhecer que práticas pedagógicas alinhadas às demandas atuais precisam se apoiar em uma pedagogia decolonial, acreditamos nos processos de formação continuada de professores/professoras propostos pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento – LID, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, por se darem de maneira cooperativa e por visarem uma articulação de diferentes saberes. O grupo “[...] sempre entendeu que precisávamos reforçar o diálogo do mundo acadêmico com a realidade da escola, dos professores que nela atuam, falando com eles, não mais sobre eles, estreitando os laços e construindo, juntos, caminhos que nos levem a um ensino renovado de língua portuguesa na escola” (CARNIN; GUIMARÃES, 2020, p. 9). Desse modo, os momentos de formação continuada, propostos pelo Grupo LID, a serem mais profundamente contextualizados adiante, se constituem como um ambiente em que professores/professoras da rede parceira e pesquisadores contribuem e constroem juntos, contrariando a lógica colonial em que a universidade, representada pelos

formadores/pesquisadores, definiria a pauta e a agenda de formação, de acordo com interesses do grupo de pesquisa e com base naquilo que consideram ser válido.

Cabe ressaltar que, nesse sentido, o Grupo LID, ao desenvolver sua proposta de formação continuada, afirma também uma crítica quanto à colonialidade do ser, do saber e do poder, reconhecendo e assumindo sua responsabilidade quanto à justiça social. Esse movimento se dá, especialmente, a partir do compromisso ético que assumimos, enquanto formadores, em adotar essa postura dialógica, que articula os diferentes saberes e que os coloca em uma negociação coletiva. Ou seja, visamos reforçar e estreitar a relação entre universidade e escola, paulatinamente, “[...] de forma parceira (o que chamamos de cooperativa), num coro de vozes, investindo continuamente na articulação entre a ação, a reflexão e uma nova ação.” (GUIMARÃES; CARNIN, 2020, p. 9). O presente trabalho, justamente por se inserir nesse contexto do percurso de formação continuada desenvolvido pelo Grupo LID, ao privilegiar discussões quanto ao ensino de leitura e, conseqüentemente, dos letramentos, também tem um compromisso com a justiça social. Isso porque buscamos provocar reflexões e indagações, com vistas a um ensino de leitura que, amparado por uma pedagogia decolonial, tenda a valorizar os conhecimentos e comunidades subalternizadas, se contrapor às práticas opressoras e impulsionar o protagonismo de alunos/alunas e professores/professoras, cada vez mais apropriados de seu lugar no mundo.

Orientar-se para o engajamento em uma pedagogia decolonial nos parece um importante passo para abrir “rachaduras decoloniais”, conforme nomeado por Walsh (2018). Para a autora, quando a decolonialidade e a práxis se articulam, essas frestas se acentuam, assim, “quando essas fissuras ou rachaduras estão presentes em todos os locais do mundo, incluindo o Norte Global, o projeto e a práxis da decolonialidade são mais visivelmente testemunhados, compreendidos e sentidos [...]. (WALSH, 2018, p. 24, tradução nossa). Nesse sentido, da mesma maneira que, no processo de formação continuada, pretendemos abrir rachaduras ao falar *com* os/as professores/professoras em atuação na escola e não mais *sobre* eles/elas (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), acreditamos em um ensino de leitura que parta de textos que façam sentido para os/as estudantes, convidando-os/as a se envolverem no movimento de ler, compreender, refletir, agir, se posicionar diante do texto, ao pensar nesse repertório com eles/elas e as comunidades em que estão inseridos, e não mais para eles/elas. Para isso, apostamos nas potencialidades da Linguística Aplicada e nas ações de formação continuada de professores/professoras propostas pelo Grupo LID, no intuito de provocar discussões, socializar saberes e refletir sobre práticas de ensino de leitura permeadas por

atitudes decoloniais, que possibilitem fomentar o desenvolvimento profissional e acentuar as rachaduras decoloniais que se geram no espaço da escola.

4 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Nas seções apresentadas a seguir, faremos a introdução dos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que sustentam as bases teórico-metodológicas deste trabalho. Esse é um importante pilar de nosso trabalho, visto que se atrela aos princípios do Grupo LID e sua tradição de pesquisa, que se constitui como um significativo referencial para analisar os dados obtidos e de que sustenta diversos princípios da formação continuada de professores/professoras e das ações propostas, pelo grupo, nesse contexto. Assim, no presente capítulo, retomaremos algumas definições e procedimentos de análise propostos pelo ISD.

4.1 As bases teóricas e conceitos-chave do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, é regido por três grandes princípios filosóficos: o monismo, o materialismo e o evolucionismo. A partir desses princípios, entende-se, grosso modo, que tudo é realidade material, conforme Bronckart (1999), desde os objetos físicos até os pensamentos. Por mais que possamos, em um primeiro momento, conceber diferenças físicas ou psíquicas em tais objetos, essas disparidades seriam apenas fenomenológicas, uma vez que, em essência, tudo é matéria. Com isso, entende-se que, na medida em que evoluem, os objetos e organismos que existem no universo se complexificam e arranjam formas próprias de organização, sendo que esse movimento de evolução inclui os humanos, ao encontrarem maneiras de interagir entre si e com o meio externo, ou seja, de agir no mundo – fator que será central para nossas discussões posteriores.

Percebe-se, de antemão, que o ISD se constitui de um trabalho transdisciplinar, em que diferentes perspectivas, abordagens e ciências entram em cena, sejam elas da Filosofia, da Psicologia ou da Linguística, dialogando para formar um trabalho coletivo, em que cada parte que se envolve aporta alguma contribuição. Bronckart (1999) destaca, entre as bases teórico-filosóficas, por exemplo, a validade das contribuições de Wittgenstein (1922), ao trabalhar com as concepções de práticas e de jogos de linguagem; de Anscombe (1957), ao lidar com os conceitos de acontecimentos e de ação; de Ricoeur (1977), que aborda a noção de agente, bem como seus motivos, razões e intenções na ação; de Habermas, por propor a organização dos sistemas de mundos (objetivo/social/subjetivo) e diferentes formas de agir; entre outros.

Nesse sentido, se dá uma evidente relação entre essa transdisciplinaridade constitutiva do ISD e a perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), por ser uma área de estudo que também está aberta às múltiplas contribuições que diferentes áreas podem agregar, ao lidar com problemas relacionados à linguagem.

O ISD, ao preocupar-se com as potencialidades e o papel da linguagem no desenvolvimento humano, encontra-se fortemente pautado nas contribuições de Vygotsky (1932). Em uma retomada proposta por Bronckart (2006), evidencia-se a elaboração de um esquema desenvolvimental, a partir do qual Vygotsky introduz a ideia de que possuímos, originalmente, um equipamento biológico e psíquico que evolui e nos possibilita construir novas aprendizagens. Além disso, nesse esquema, todo indivíduo, desde seu nascimento, já estaria inserido em um conjunto de “pré-construtos sócio-históricos”, permeados por construções de significados a partir da língua, sendo que esse indivíduo, ao transitar por diferentes ambientes e ter contato com esses conhecimentos amplamente compartilhados socialmente, apropria-se deles e constitui sua formação. Nas palavras de Bronckart (2006), ainda recuperando o esquema proposto por Vygotsky, o indivíduo, em sua infância, já se torna capaz de interiorizar os signos, a linguagem e, conseqüentemente, de desenvolver sua compreensão de como esses elementos mediatizam as atividades coletivas. A partir desse processo, entende-se que, por mais que cada indivíduo seja dotado de um dispositivo genético, que está em permanente evolução, só se constitui o pensamento consciente, característico dos seres humanos, quando interiorizamos os signos que são apropriados pela interação e pelos pré-construídos.

Bronckart (2006) considera, porém, que Vygotsky não conseguiu validar, na prática, de maneira concreta, seu esquema desenvolvimental. Por esse motivo, o ISD se apoia também em Saussure (1969) para, a partir de reflexões sobre o signo linguístico, tentar avaliar e compreender de que maneira esses elementos ajudam a desenvolver o pensamento consciente e, conseqüentemente, como seriam vetores do desenvolvimento humano. Repousam nas proposições de Saussure, portanto, três grandes contribuições, assumidas pelo ISD:

[...] a concepção do signo como entidade fundamentalmente processual, que jamais é dotado de um significado imutável, mas que acolhe imagens mentais temporárias e instáveis, porque sempre dependentes do uso; a concepção do sistema da língua, não como entidade fechada, mas como estando em perpétua interação com os sistemas sociais, psicológicos e discursivos; por fim, o acento sobre os mecanismos de mudança e sobre a dinâmica temporalizada que anima o conjunto dos sistemas que subjazem aos fatos linguageiros”. (BRONCKART, 2006, p. 7)

Torna-se evidente, com isso, que a perspectiva assumida por nós, que nos inscrevemos no quadro do ISD, considera que, enquanto humanos, internalizamos e expressamos nosso conhecimento, e constituímos nosso mundo, a partir de signos linguísticos. Concebe-se o signo, no ISD, portanto, com base nas contribuições de Saussure (1969), como “[...] entidades representativas desdobradas; apresentam-se como envelopes em que agrupam representações individuais, ou ainda, como representações (sociais) de representações (individuais)” (BRONCKART, 2006, p. 6). Com isso, o ISD se institui como uma ciência do humano, pautada na concepção de que todo indivíduo possui/desenvolve seu pensamento consciente, que está estruturado por meio da linguagem e que essa, por sua vez, se dá pelas relações entre os signos. Para Bronckart (2006, p. 17), “[...] uma ciência do humano somente tem legitimidade se se revela apta a analisar e a transformar as situações de atividade humana.” Assim, inscrevemo-nos em um quadro que não apenas teoriza sobre a prática, mas que, de fato, propõe transformações e intervenções na prática. Nesse sentido, entendemos que a linguagem estrutura o pensamento consciente – por isso, o ISD se intitula ciência do humano –, permitindo ao indivíduo desempenhar atividades ou empreender ações no mundo, fatores que o levam a ampliar seu desenvolvimento.

Diante disso, duas distinções conceituais se fazem necessárias: o **agir**, ou **agir-referente**, para o ISD, é um termo genérico que se refere a “[...] qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo.” (BRONCKART, 2008, p. 120) e que “[...] designa qualquer comportamento ativo de um organismo” (BRONCKART, 2009, p. 137). Entende-se, assim, que diferentes seres conseguem desenvolver um agir, mas que apenas os seres humanos conseguem organizar seu agir verbalmente, orientado por signos e, conseqüentemente, por textos.

Justamente por contemplar, de maneira geral, as intervenções dos indivíduos em relação ao meio, o **agir** é composto por ações ou por atividades. De acordo com as concepções introduzidas pelo ISD, as **atividades** são “[...] uma leitura do agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo [...]” (BRONCKART, 2008, p. 121), enquanto as **ações** são “[...] uma leitura do agir que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular.” (BRONCKART, 2008, p. 121). Ou seja, atividades e ações se diferenciam de acordo com a maneira como essas intervenções são operacionalizadas, a partir dos motivos e intenções que entram em jogo, pois podem se dar a nível coletivo ou a nível individualizado, respectivamente. Aos indivíduos envolvidos nesses processos ou, em outras palavras, a “[...] qualquer pessoa implicada no agir-referente”

(BRONCKART, 2008, p. 121), podemos chamar de **actantes**. Nesse sentido, os actantes estão situados em relação ao agir no mundo.

Quando se desenvolve uma **ação de linguagem**, a partir da produção de um texto, conforme Bronckart (2009), há o movimento de responsabilização de um indivíduo por uma ação, fazendo com que o actante seja interpretado como ator ou agente. Assim, “[...] quando as configurações textuais constroem o actante como sendo a fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções [...]” (BRONCKART, 2008, p. 121), concebemo-lo como **ator**. Quando, textualmente, não são atribuídos motivos ou intenções a um actante, mas ele está inserido no processo e é parte da ação de linguagem, esse indivíduo é tido como um **agente**.

Partindo da noção de que as “[...] práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas.” (BRONCKART, 2006, p. 9), fica evidente a relevância das contribuições do ISD, uma vez que se propõe a evidenciar como a produção e interpretação de diferentes textos contribui para a transformação das pessoas e dos fatos sociais. Nesse sentido, cabe elucidar, aqui, a noção de texto assumida nessa perspectiva teórica.

Bronckart (2006, p. 13) assinala que os **textos** são compreendidos como “[...] toda produção de linguagem situada, que é construída, de um lado, mobilizando os recursos (lexicais e sintáticos) de uma língua natural dada, de outro, levando em conta modelos de organização textual disponíveis no quadro dessa mesma língua”. O texto pode, assim, ser compreendido como uma unidade comunicativa, que engloba e mobiliza os elementos linguísticos oferecidos pela língua, mas que está em constante adequação às expectativas sociais, tanto em relação ao seu próprio funcionamento dentro de um grupo ou contexto, quanto no desencadeamento de ações. Textos funcionam como “[...] correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/linguístico de uma determinada ação de linguagem.” (BRONCKART, 2009, p. 139). Assim, ao propor trabalhos alinhados ao modelo desenvolvido pelo ISD, nossa unidade de análise é o texto e nosso interesse reside em investigar e compreender os efeitos que, a partir dele, se produzem no agir humano.

O ISD não se afirma como uma corrente única e exclusivamente linguística, por considerar e dialogar com contribuições de diferentes áreas, como dos estudos sociológicos ou da Psicologia, porém, o papel da linguagem é, para o ISD, central. Porém, apesar de as práticas de linguagem serem nosso foco de análise, cabe destacar que o ISD também não deve

ser entendido, puramente, como um método de análise do discurso, conforme sinaliza Bronckart (2006), pois nosso objetivo é, conforme discutido anteriormente, identificar o papel dessas práticas de linguagem na constituição e no desenvolvimento das capacidades de conhecer e de agir, por meio de textos, sempre de maneira situada. Para realizar tais análises, partimos do modelo de arquitetura textual, proposto por Bronckart (1999), cujos níveis e critérios serão detalhados na seção a seguir.

4.2 O modelo da Arquitetura Textual

Uma importante característica do ISD é o fato de desenvolver suas análises a partir de um movimento descendente. Isto é, parte-se “[...] das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e a seus componentes linguísticos [...]” (BRONCKART, 2009, p. 143). Esse movimento é constante, não apenas nos procedimentos de análise, visto que, a partir das comunidades e das atividades nas quais nos engajamos, conseguimos fazer escolhas, no intuito de que o texto, por nós proposto, se adeque à situação linguística. O resultado de tais escolhas – e também os balizadores para que elas sejam feitas - são os **gêneros de texto**, definidos, a partir dos estudos do ISD, como “tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilos específicos.” (BRONCKART, 1999, p. 101-102).

Considera-se que os gêneros de texto estão inseridos no permanente desafio de atender às necessidades sociodiscursivas, o que torna uma tarefa cada vez mais complexa tentar classificá-los ou identificar características comuns a todos, visto que se encontram em constante mudança ou adequação. Para Bronckart (2009) um agente possui conhecimento do **arquitexto**, em que estão disponíveis os gêneros já existentes em dada comunidade. No entanto, ao propor um novo texto, é preciso, sistematicamente, fazer o movimento de selecionar um gênero já existente nesse arquitexto e adaptá-lo, de acordo com a situação e os propósitos da comunicação.

Embora, por um lado, essa adaptação e flexibilização seja constante, por outros, conseguimos encontrar certas regularidades nas manifestações languageiras. É o que ocorre com os **tipos de discurso**, que são “[...] unidades linguísticas infra-ordenadas, ‘segmentos’, que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis.” (BRONCKART, 2006, p. 151) e que, por esse motivo, tornam-se mais estáveis e categorizáveis do que os gêneros textuais. Eles são responsáveis por traduzir

os **mundos discursivos**, que são concebidos como “[...] formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente [...]” (BRONCKART, 2009, p. 148). Com isso, Bronckart (2009) aponta para quatro tipos de discurso, que são o produto de operações e decisões tomadas na elaboração de uma verbalização: **discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração**, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Tipos de discurso conforme o ISD

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: adaptado com base em Bronckart (1999, p. 157).

Para a construção dos mundos discursivos, através dos tipos de discurso, subjazem duas operações fundamentais, que estão contempladas no Quadro 1 e que mediatizam as relações entre o texto, o mundo ordinário e a ação de linguagem. A primeira delas diz respeito à operação de conjunção ou de disjunção. Na **disjunção**, “[...] as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado são explicitamente colocadas a distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente” (BRONCKART, 2009, p. 151). Já na **conjunção**, “[...] esse distanciamento não é explicitamente efetuado, apresentando-se então as coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto, necessariamente, como conjuntas à da ação de linguagem.” (BRONCKART, 1999, p. 152 – 153). Quando há o movimento de disjunção, ocorre um distanciamento entre as informações verbalizadas e as condições de produção do texto, como ao abordar fatos transcorridos no passado, por exemplo, fazendo com que esse texto se situe na ordem do narrar. Por outro lado, quando não há indícios desse distanciamento, o texto se situa na ordem do expor, conforme demonstrado no quadro.

A segunda operação fundamental na estruturação dos tipos de discurso diz respeito aos movimentos de implicação ou de autonomia, também contemplados no quadro. Identifica-se a **implicação** quando “[...] as instâncias de agentividade verbalizadas são colocadas em relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem [...]” (BRONCKART, 2009, p. 151), fazendo com que se torne necessário ter acesso às condições de produção de um texto para compreendê-lo plenamente. Já na relação de **autonomia**, conforme o próprio termo indica, não se faz necessário esse mesmo conhecimento.

Os tipos de discurso, segundo Bronckart (2009), situam-se no nível da infraestrutura, que seria o mais profundo entre os três constituintes do esquema da arquitetura textual, também constituído pelas características do planejamento geral do conteúdo temático, conforme ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Níveis do esquema da arquitetura textual

COERÊNCIA PRAGMÁTICA <hr/>	Nível mais superficial - Mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização
Gestão das vozes Modalizações	
COERÊNCIA TEMÁTICA <hr/>	Segundo nível - Mecanismos de textualização
Conexão Coesão nominal Coesão verbal	
INFRAESTRUTURA <hr/>	Nível mais profundo – Características do planejamento geral
Tipos de discursos Eventuais sequências	

Fonte: elaborado pela autora, com base em Bronckart (2009).

O quadro apresentado acima funciona como instrumento de apoio visual, para facilitar a compreensão de cada nível em suas peculiaridades, através de sua decomposição. No entanto, reconhecemos que tais níveis se mesclam e se relacionam dentro do texto, não sendo nossa atenção dissociá-los.

Os mecanismos de conexão, no segundo nível, conforme Bronckart (2009), operam por meio de organizadores textuais, buscando assegurar a progressão temática. Os mecanismos de coesão nominal, por sua vez, concretizam-se, por exemplo, através de anáforas, pois participam da introdução de temas, personagens e de suas retomadas ao longo do texto. Já os mecanismos de coesão verbal se realizam através dos tempos verbais e dão suporte à organização temporal ou hierárquica das informações constituintes do texto (BRONCKART, 2009). O terceiro nível é onde se observam os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa (expressos no texto) e de modalização do enunciado e é onde se dá a coerência interativa. A partir dele, há a distribuição das vozes, que “[...] visa ‘fazer visíveis’ as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto.” (BRONCKART, 2009, p. 149), assim, evidencia o compromisso ou encargo sobre o que é enunciado através de vozes que podem ser do próprio autor, de personagens, ou vozes sociais, como de instituições, por exemplo. A modalização, que ocorre no mesmo nível,

“[...] serve para explicitar os julgamentos ou avaliações que emanam dessas instâncias e se dirigem a determinados aspectos do conteúdo semiotizado no texto, ou a determinados aspectos do próprio processo de semiotização.” (BRONCKART, 2009, p. 149), assim, esses mecanismos marcam o posicionamento do enunciador, a partir do texto. Tais modalizações ocorrem com diferentes valores, podendo ser:

- a) epistêmicos e atrelados às relações lógicas e de verdade;
- b) deônticos e atrelados às obrigações morais/sociais;
- c) apreciativos e atrelados à avaliação subjetiva sobre o conteúdo;
- d) pragmáticos/intencionais e atrelados à explicação da responsabilidade de uma determinada entidade do conteúdo em relação às ações do agente ou de suas razões/intenções para agir (BRONCKART, 1999; GUIMARÃES, 2007).

No presente estudo, nosso foco estará em duas das dimensões apresentadas anteriormente: na infraestrutura geral do texto, que está no primeiro nível do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999), voltando nosso olhar, especialmente, para os tipos de discurso, conforme será detalhado no capítulo de metodologia. Vamos, também, produzir algumas problematizações, na análise de dados, a partir do nível enunciativo, voltando-nos para os mecanismos de modalização, cujos critérios também são detalhados em nossos procedimentos metodológicos. A articulação entre essas duas dimensões do texto produzido oralmente em momento de formação continuada é que orientará nossa discussão central: o trabalho com leitura na escola, apreendido a partir de verbalizações de professoras de Língua Portuguesa. Cumpre destacar que, conforme explicitado anteriormente, o ISD se constitui não apenas como fonte para embasamento de nossa análise de dados, mas contribui como elemento basilar, cujas contribuições amparam os princípios da formação continuada e demais ações propostas pelo Grupo LID. Para tanto, torna-se necessário destacar, ainda neste capítulo, o aporte teórico do ISD em suas proposições didáticas, conforme destacado na seção a seguir.

4.3 O viés didático do ISD

No quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, a atividade de ensino é tida como um verdadeiro trabalho (BRONCKART, 2009). Isso implica em reconhecer que a realidade do trabalho docente envolve “[...] a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição de escolar e das características e das reações efetivas dos alunos.” (BRONCKART, 2009, p. 207). Nesse

sentido, o profissional que atua em sala de aula está inserido e precisa (inter)mediar diferentes processos, estando sua profissionalidade docente pautada na capacidade de

[...] pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação nos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. (BRONCKART, 2009, p. 226 - 227)

Entram em jogo, nessa atuação, duas outras dimensões importantes: o trabalho prescrito e o trabalho real. O trabalho “[...] tal como ele é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou pelas instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programa etc [...]” (BRONCKART, 2009, p. 208) é o que entendemos por **trabalho prescrito**. Já o **trabalho real** “[...] designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta.” (BRONCKART, 2009, p. 208). Nesse sentido, o trabalho docente transita entre esses dois pólos, mas contempla, ainda, uma terceira dimensão: a do **trabalho representado**, que é o mais difícil de ser apreendido, segundo Bronckart (2009), visto que consiste no compartilhamento da interpretação dos/das trabalhadores/trabalhadoras sobre seu próprio agir. Em muitos contextos, é extremamente difícil para o trabalhador/trabalhadora falar sobre seu próprio trabalho. No caso da docência, Bronckart (2009) chega a nomear esse trabalho como opaco, obscuro, no sentido de que não é simples para o/a professor/professora explicitar discursivamente todos os processos envolvidos em seu agir. Com esse entendimento dos desafios que se impõem à profissão e reconhecendo que a “pilotagem” está sob constante modificação, especialmente em detrimento de demandas sociais, Bronckart (2016) propõe uma retomada histórica, que permite compreender um pouco mais dos interesses didáticos do ISD e seus desdobramentos.

O autor destaca que, desde as décadas de 1960 e 1970, diversos movimentos em pesquisas acadêmicas começaram a repensar a didática das disciplinas escolares, especialmente no ensino de língua materna. Nesses trabalhos, se instituíram projetos, por exemplo, com foco na língua e no sistema gramatical ou com foco mais direcionado à leitura e à ortografia, porém, ainda com o risco de enveredar, novamente, por um aplicacionismo do conhecimento científico à realidade escolar (BRONCKART, 2016). Desde a década de 1980, porém, se percebe um crescente interesse pelos gêneros de textos, tendo inúmeras outras pesquisas colaborado, direta ou indiretamente, com as questões de didática da língua materna. Nesse movimento, Adam (1992, 1999) contribuiu ao categorizar os “tipos de texto”,

Bronckart (1985, 1997, 2008) propôs um olhar para os tipos de discurso e desenvolveu o modelo de arquitetura textual, enquanto Roulet (1985, 2001) estudou as modalidades de estruturação. A reverberação de todos esses movimentos fez com que, na década de 1990, tais perspectivas fossem incorporadas às práticas de ensino (BRONCKART, 2016).

Embora essas proposições partissem do interesse na qualificação do ensino da escrita e nosso foco, aqui, seja na leitura, elas estimularam o desenvolvimento de um modelo, filiado às proposições do ISD, que muito nos interessa: as sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Uma sequência didática pode ser definida, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Dessa forma, esse instrumento prevê e contempla o trabalho com gêneros textuais, porém, seu foco está mais direcionado às práticas de linguagem com as quais se percebe certa dificuldade, por parte dos/das estudantes, ou para as quais, em tese, precisem ser ensinados/ambientados. Para tanto, Bronckart (2016) aponta, retomando as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2000), que ao conceber uma sequência didática, realiza-se

[...] a escolha mesma do gênero a ensinar, que deve levar em conta sua utilidade/finalidade prática e a possibilidade de fazê-lo funcionar na situação de sala de aula; a constituição de um *corpus* de exemplares de textos pertencentes a esse gênero, que sejam adaptados às capacidades presumidas dos alunos; a elaboração de um *modelo didático* do objeto a ensinar, por *transposição* das referências teóricas concernentes à organização desse gênero, bem como das “práticas sociais de referência” (Martinand 1986) que lhe são associadas. (BRONCKART, 2016, p. 41)

Com isso, entende-se que sejam contempladas não apenas as características técnicas do gênero, mas também os aspectos de sua funcionalidade nas situações de comunicação. Tanto as etapas/níveis de concepção e planejamento, quanto a facilidade em definir objetivos e em mensurar os resultados alcançados a partir das sequências, fizeram com que esse dispositivo fosse difundido e defendido, inclusive no Brasil, mesmo que, inicialmente, sua proposição visasse aos países francófonos, conforme afirma Bronckart (2016). O autor, porém, destaca que esse caráter “estruturado e rígido” dos procedimentos a serem adotados em uma sequência didática acabou engessando o trabalho, de forma que diversas críticas apontaram que o interesse em procedimentos didáticos programáveis e avaliáveis dificultava que se acolhessem a criatividade textual e os processos nos quais os/as estudantes se envolvem ao produzir ou compreender um texto (BRONCKART, 2016).

Diante desse enrijecimento, o Projeto Didático de Gênero (PDG), dispositivo didático articulador do trabalho docente, desenvolvido a partir de pesquisas desenvolvidas no

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, pelo grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Desenvolvimento – LID, se constitui como possibilidade de flexibilização do trabalho com gêneros (e letramentos) na escola. Nesse sentido, o PDG é

um guarda-chuva que abriga, a partir de uma escolha temática, o trabalho com um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, verificando as esferas de circulação dos gêneros trabalhados (e, na medida do possível, fazendo-os também circular também fora da esfera escolar). (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 24)

O PDG não desconsidera a proposta das sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), porém se estabelece reconhecendo que o gênero de texto deve ser encarado como “objeto de ensino, mas, simultaneamente, instrumento de comunicação” (GUIMARÃES, KERSCH, 2012, p. 12). Dessa maneira, se faz essencial identificar, reconhecer/valorizar e compreender as práticas sociais desempenhadas nos ambientes nos quais os/as estudantes estão inseridos, para além da escola.

Ao privilegiar essas práticas, em detrimento de focalizar a mera organização estrutural ou as características comuns dos gêneros, firma-se o compromisso de buscar formar estudantes cada vez mais competentes e autônomos para atuar em sociedade. Carnin e Guimarães (2015) reforçam que “[...] na perspectiva dos estudos de letramento, as práticas de leitura e escrita que compõem um projeto didático de gênero emergem (ou devem emergir) de outras práticas sociais da comunidade em que os alunos estão inseridos.” (CARNIN, GUIMARÃES, 2015, p. 245 - 246). Portanto, ao adotar o PDG como dispositivo didático, é preciso que se assuma um olhar em que o gênero, justamente, não se torne apenas alvo de categorização ou cuja estrutura seja minuciosamente “dissecada”, mas que se percebam e que se possa refletir, conjuntamente, sobre seu conteúdo, suas adequações/reformulações, seus efeitos e seus propósitos, pautados em sua relação com as práticas sociais.

Destacamos, assim, que essa pesquisa aposta no trabalho das professoras participantes no percurso de formação continuada proposto pelo Grupo LID, especialmente a partir do desenvolvimento de PDG, vislumbrando-o como possibilidade para conceber atividades que propiciem um ensino significativo de leitura, em sala de aula e que leve em conta os interesses, realidades e práticas nas quais os/as estudantes estão inseridos. Além disso, por esse caráter flexível e de construção coletiva em que o PDG pode ser concebido, tanto em sala de aula (professora-estudantes), quanto no processo de formação continuada (relação formadores-professores), cremos estar desenvolvendo/incentivando práticas decoloniais.

O PDG foi idealizado a partir do trabalho do Grupo LID e dos professores/professoras em formação continuada no contexto do projeto “Por uma formação continuada cooperativa: o processo de construção de objetos de ensino relacionados à leitura e à produção textual”, com apoio do Programa Observatório da Educação da CAPES (edital 038/2010), entre 2011 e 2015. Desde então, o grupo segue trabalhando com esse dispositivo didático nos demais projetos coletivos, sem, no entanto, deixar de enveredar por novos caminhos. Nesse sentido, nossa pesquisa, está inserida no projeto "Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica", com apoio da FAPERGS, cujo objetivo é investigar como os saberes e discursos que circulam no contexto da formação continuada “[...] impactam o desenvolvimento profissional dos professores que dela fazem parte e, especialmente, suas ações didáticas em sala de aula no que tange ao seu trabalho de ensino com leitura e escrita.” (SITE GRUPO LID, [s.d./]). No capítulo a seguir, aprofundaremos alguns detalhes da implementação do projeto e, conseqüentemente, o cenário em que emerge nossa pesquisa, apresentando os critérios e procedimentos metodológicos para o seu desenvolvimento.

5 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão introduzidos os procedimentos metodológicos que compõem e alicerçam essa pesquisa. Nesse sentido, apresentaremos os cenários em que nosso estudo se desenvolve, partindo de uma contextualização quanto à proposta de formação continuada, quanto aos momentos de formação desenvolvidos e quanto ao perfil dos sujeitos participantes, até o processo de geração e seleção de dados. Por fim, introduziremos as categorias de análise e os critérios adotados.

Em nosso estudo, ao propormos uma articulação entre formação continuada de professores/professoras, ensino de leitura e estudos decoloniais, fomos instigados pela seguinte questão: *o que revelam as verbalizações de duas professoras de Língua Portuguesa, no contexto de formação continuada desenvolvida pelo grupo LID, sobre o ensino de leitura e sobre o percurso formativo desenvolvido, no ano de 2021, interrogadas desde uma perspectiva decolonial?* Para tanto, tivemos como objetivo principal *analisar verbalizações de duas professoras de Língua Portuguesa que emergem no contexto de formação continuada para compreender o que revelam quanto às concepções de leitura, os objetivos, sentidos e limitações do agir docente envolvendo essa prática de linguagem e quanto ao percurso*

formativo em que se engajaram ao longo do ano de 2021. No intuito de efetivar o objetivo geral, estabelecem-se como objetivos específicos as seguintes propostas:

- i) identificar e analisar, desde uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, verbalizações de duas professoras em formação continuada sobre seu agir em relação ao ensino de leitura em sala de aula;*
- ii) discutir concepções de leitura, objetivos, sentidos e limitações de atividades envolvendo essa prática de linguagem que emergem nas verbalizações identificadas em (i), a partir de estudos de letramentos e de uma pedagogia decolonial;*
- iii) refletir criticamente sobre as interações entre as professoras participantes e os/as formadores/formadoras, discutindo, com base em estudos decoloniais e nos objetivos assumidos pelo Grupo LID, sobre o que representam quanto ao percurso formativo desenvolvido no ano de 2021.*

De forma a contemplar os objetivos aos quais se propõe, essa pesquisa se caracteriza como um estudo de base qualitativa interpretativista (CRESWELL, 2007), centrado em análise linguístico-discursiva, apoiada, especialmente, no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). Para Creswell (2007), uma pesquisa de base qualitativa é aquela em que o pesquisador tende a se valer das práticas de pesquisa para posicionar-se, concentrar-se em apenas um conceito ou fenômeno, trazer valores pessoais para o estudo, estudar contextos, ambientes e significados em que estão envolvidos os participantes, validar e fazer interpretações dos dados, propor mudanças, reformas ou contribuir com o contexto pesquisado. Nesse sentido, emprega os métodos e estratégias com vistas a contemplar questões abertas e técnicas que emergem da trajetória do estudo, podendo tratar de dados em textos e imagens, por exemplo, e explorando, para isso, diferentes técnicas. Diferencia-se, portanto, da pesquisa quantitativa, que parte de questões fechadas e técnicas predeterminadas para investigar dados numéricos (CRESWELL, 2007).

Por esse motivo, no presente estudo, fazemos referência ao processo de geração de dados, ao invés de coleta de dados, entendendo que, uma vez que nossos dados não estão prontos e dispostos para que possam apenas ser coletados, eles são gerados ao longo da pesquisa, emergindo de interações reais, em que não são controlados pelo/pela pesquisador(a). Essa geração se dá no contexto de formação continuada de professores/professoras, a partir das verbalizações dos pesquisadores/formadores e das professoras participantes, conforme será detalhado nas seções a seguir.

5.1 O contexto da pesquisa e seus/suas participantes

A presente pesquisa encontra-se inserida no projeto "Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica", coordenado pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS/PQG, desenvolvida a partir de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA (UNISINOS) e a Secretaria Municipal de Educação da rede de Novo Hamburgo/RS. Essa parceria teve início em 2011, com base no projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e de produção textual escrita no Ensino Fundamental”, com apoio do Observatório da Educação/CAPES e segue até os dias atuais.

Com base nessa parceria e inserido no contexto desse projeto, o Grupo LID propõe encontros de formação continuada e encontros de mentoria para as professoras participantes, que atuam na rede municipal parceira. Os encontros de formação continuada partem de uma proposta mais ampla, em que se fazem presentes todas as professoras participantes, contando com a condução dos pesquisadores/formadores que compõem o Grupo LID. Nessas oportunidades, conforme Guimarães e Matias (2020), os/as membros/membras do grupo de pesquisa propõem os encontros, organizam e lideram as discussões, ao passo em que as professoras participantes representam suas turmas e escolas, compartilhando, para discutir e refletir, demandas externas a esse grupo. Assim, nesses encontros, são realizadas diferentes dinâmicas, seja na realização de tarefas coletivas, leitura e debate de textos teóricos/técnicos, discussões de conceitos, entre outros elementos que possibilitem contribuir com a atuação e o desenvolvimento das profissionais que participam da formação. Com isso, ocorre uma interlocução entre as realidades de diferentes escolas e são compartilhadas variadas percepções/reflexões sobre questões que sejam relevantes ao trabalho das professoras.

Já nos encontros de mentoria, geralmente, há uma proposta mais direcionada à realidade de cada escola e das professoras que nela atuam. Guimarães e Matias (2020) entendem que mentores/mentoras, de maneira geral, são aqueles/aquelas que orientam ou guiam alguém a realizar determinada empreitada, de modo que, no contexto das ações do grupo de pesquisa, *mentoria*⁶ é um termo adotado para representar os momentos em que seus

⁶ Matias (2021), em sua tese de doutorado, propõe uma investigação desse termo de maneira mais aprofundada, buscando compreendê-lo de maneira mais situada/orientada ao contexto da formação continuada proposta pelo Grupo LID.

membros auxiliam as professoras a planejarem seus projetos. Dessa forma, nas mentorias as professoras desempenham papel central, “[...] pois parte delas o planejamento e a organização do encontro, enquanto os mentores participam de forma periférica, agregando sugestões, reflexões e elementos teóricos trazidos da coletividade.” (GUIMARÃES; MATIAS, 2020, p. 390). Nesses momentos, portanto, o Grupo LID divide-se em equipes, de forma que cada grupo de mentores/mentoradas consiga acompanhar, contribuir e potencializar o diálogo com as professoras mentoradas, de forma mais individualizada. Nesse sentido, tais encontros são bastante dinâmicos, por não terem um “*script*” a seguir, sendo conduzidos, majoritariamente, a partir de reflexões baseadas nos tópicos que as professoras em mentoria sentem vontade/necessidade de compartilhar.

Abaixo, são introduzidos os perfis dos/das pesquisadores/pesquisadoras, que, nesse contexto, atuam como formadores/formadoras e mentores/mentoradas, e que compõem o grupo LID – Linguagem, Interação e Desenvolvimento, no PPGLA da Unisinos:

Quadro 3 – Pesquisadores/pesquisadoras do Grupo LID

Amanda	Licenciada em Letras Português/Inglês e Literaturas (UFRGS), mestre em Linguagem no Contexto Social (UFRGS) e doutora em Linguística Aplicada (UNISINOS). É professora da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS e coordenadora do Polo Presencial da Universidade Aberta do Brasil de Novo Hamburgo (UAB).
Ana	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. É integrante do grupo LID e participa como mentora da formação continuada proposta pelo grupo. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede pública de ensino.
Antônio	Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, coordena o grupo LID e a formação continuada proposta pelo grupo.
Bernardo	Mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, é integrante do grupo LID desde 2020 e participa como mentor da formação continuada proposta pelo grupo desde então. Atua, também, como professor de Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Básica.
Giovana	Graduanda em Letras – Português/Inglês e bolsista de Iniciação Científica do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).
Joice	Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e professora da rede municipal de Novo Hamburgo. Atua no Núcleo de Formação Continuada desse município. Integra o grupo LID desde 2014 e atua na formação continuada proposta pelo grupo.
Lílian	Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada

	(UNISINOS). É Mestra em Linguística Aplicada e graduada em Letras/Português pela mesma universidade. Integra o grupo LID desde 2011.
Marília	Possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas - PR (1985), Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (1998) e Doutorado em LINGÜÍSTICA pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2005). Atualmente, é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino. Pesquisadora voluntária do Grupo LID desde 2018.
Thaís	Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. É integrante do grupo LID desde 2019 e atua como mentora da formação continuada proposta pelo grupo.
Verônica	Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduada pela mesma universidade, no curso de Letras - Português/Inglês. É integrante do grupo LID e participa como mentora da formação continuada proposta pelo grupo. Atua como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Educação Básica.

Fonte: elaborado coletivamente pelos membros do grupo LID (2021).

Por questões éticas, tanto na tabela acima, quanto nos dados posteriormente analisados, os/as formadores/formadoras e as professoras participantes, são referenciados/referenciadas com nomes fictícios, a fim de preservar sua identidade e sua integridade. Devido à vinculação com o projeto "Formação Continuada e/em Comunidades de Desenvolvimento Profissional como Estratégia para Potencializar o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica", nosso estudo possui aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos (Parecer CAAE: 32111019.4.0000.5344, de 16 de junho de 2020). Ainda assim, é apresentado às professoras participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que possam ter conhecimento e assiná-lo, apresentado no Anexo A, reforçando sua ciência quanto ao compromisso ético e científico que dá base à pesquisa, a fim de assegurá-las de que os registros e dados obtidos serão utilizados apenas para fins de produção acadêmico-científica, não podendo ser divulgados na íntegra ou com outros propósitos.

Abaixo, introduzimos uma breve descrição do perfil de Eneida e Eduarda, professoras participantes da pesquisa. Ambas fazem parte do grupo de docentes que participam do percurso de formação continuada proposto pelo grupo LID e cujas mentorias, em específico, também são parte de nossas análises:

Quadro 4 – Professoras participantes da pesquisa

Professora Eneida	Professora Eduarda
Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, em 2006, é professora há 20 anos. No município de Novo Hamburgo é professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental há 5 anos. Sua carga-horária semanal na rede municipal é de 20 horas semanais. Eneida possui, ainda, mestrado em Literatura Brasileira concluído em 2013. Atua na mesma escola que a professora Eduarda e participa das formações continuadas propostas pelo grupo LID desde 2018.	Possui graduação em Letras, com habilitação em Português e Espanhol. Atua como professora há 6 anos. Na rede municipal de Novo Hamburgo há 4. Possui pós-graduação em Informática Instrumental, Organização do Trabalho Pedagógico, Atendimento Educacional Especializado e Espaços e Possibilidades para Educação Continuada. Atua na mesma escola que a professora Eneida e participa das formações continuadas propostas pelo grupo LID desde 2020.

Fonte: elaborado pelo Grupo LID, a partir de informações providas pelas professoras (2021).

Considerando que não seria possível, apenas a partir do presente estudo, analisar, por inteiro, as verbalizações produzidas por todas as professoras participantes no processo de formação continuada oportunizado pelo Grupo LID, os dados que compõem nossas análises estão centrados nas verbalizações das professoras Eneida e Eduarda. Essa escolha/recorte se deu pelo fato de que ambas as profissionais atuam em parceria, em uma mesma escola municipal, e de que se engajaram em atividades/projetos envolvendo leitura, de modo que o ensino dessa prática de linguagem foi tematizado por elas, explicitamente, durante encontros de formação/mentoria ao longo de 2021.

Na seção a seguir, serão detalhados os encontros em que ocorreram as interações entre as professoras e os formadores, que direcionam o recorte dessa pesquisa e em que emergiram as verbalizações analisadas por nós.

5.2 O processo de geração e seleção de dados

Devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19, os encontros de formação continuada e os encontros de mentoria realizados durante o período de geração de dados para esta pesquisa (abril a dezembro de 2021) ocorreram de forma *on-line*, a partir da plataforma *Microsoft Teams*. Esse recurso tecnológico permite a conexão síncrona dos participantes em uma mesma chamada, além de contar com a ferramenta de gravação de áudio e vídeo. Assim, a geração de dados dessa pesquisa parte das gravações produzidas nos encontros previstos para o processo de formação, que registram as interações entre os/as professores/professoras formadores/formadoras e as professoras em formação continuada.

As gravações obtidas foram, posteriormente, transcritas de acordo com convenções adaptadas por Mira (2012) e Mira e Carnin (2017), possibilitando uma análise das verbalizações produzidas nesses encontros, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 5 – Sistema de notação de transcrição

Sinal	Ocorrência
...	Pausa curta
:	Prolongamento de vogal e consoante
_____	Ênfase em sílaba, palavra ou letra
()	Hipótese
x	Segmento incompreensível
Maiúscula	Entonação enfática
?	Interrogação
[Indicação de local onde ocorre sobreposição
[...]	Trecho recortado ou pausa longa

Fonte: adaptado por Mira (2016) e Mira e Carnin (2017).

Os dados que compõem nossa análise, partem, especificamente, de três datas dos encontros realizados em 2021, que contemplam parte do percurso desenvolvido com as professoras em formação continuada, ao longo do ano:

Quadro 6 – Os encontros de formação e de mentoria selecionados para análise

Encontro	Proposta
22/04/2021 Formação continuada	Primeiro encontro de formação continuada proposto pelo Grupo LID no ano de 2021. Contou com a presença dos/das formadores/formadoras / pesquisadores/pesquisadoras que fazem parte do grupo, bem como das professoras participantes do projeto de formação continuada. Tinha como principal objetivo alinhar a programação dos demais encontros previstos para o ano e as perspectivas para a parceria entre as professoras e o grupo.
15/07/2021 Mentoria	Após a proposição, em junho, pelo Grupo LID, da realização de mentorias, esse foi o primeiro encontro de mentoria realizado para dialogar, especificamente, com as professoras Eneida e Eduarda, que atuam na mesma escola. Teve, entre os principais assuntos abordados, a descrição e reflexão sobre os formatos de ensino permeando a sala de aula naquele momento (presencial, híbrido, remoto), retomadas sobre atividades e resultados percebidos, contextualização sobre a participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, detalhamento do planejamento sendo executado pelas professoras envolvendo a leitura do livro “A Esperança é Uma Menina que Vende Frutas” e a discussão de outras atividades possíveis a partir dessa leitura.
16/12/2021	Último encontro de mentoria, do ano de 2021, para tratar das atividades

Mentoria	relacionadas à prática das professoras Eneida e Eduarda na escola em que atuam. Contou com a participação da professora Eduarda e com a presença e intermediação dos pesquisadores/mentores Antônio, Bernardo, Giovana, Joice, Lilian e Thais. Teve, entre as questões discutidas, especialmente, uma retomada de pontos positivos ou a melhorar que a professora observou, após a realização das atividades que mais recentemente haviam sido planejadas, e com a indicação de expectativas/perspectivas para os encontros de formação e de mentoria previstos para o ano de 2022.
----------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Conforme mencionado, brevemente, na tabela acima, a reunião realizada em 22 de abril marca o primeiro encontro de formação continuada proposto no ano de 2021. Já na data de 15 de julho, ocorreu o primeiro encontro de mentoria com as professoras participantes desse estudo. Em 16 de dezembro, foi realizado o último encontro de mentoria previsto para o ano. Nesse sentido, entre todos os encontros de formação continuada e de mentoria propostos pelo Grupo LID ao longo de 2021, nosso foco está nesses três encontros por representarem marcos temporais (início/meio/final) do percurso trilhado durante o ano e porque os conteúdos temáticos abordados nas verbalizações que compuseram esses três encontros são relevantes para compor nossa análise sobre o trabalho com leitura na escola, conforme detalharemos a seguir. Embora estejamos interessados nesse recorte temporal, cabe destacar que o processo de formação não é, em si, uma proposta com tempo delimitado, pois se trata de um movimento contínuo e coletivo, que vem sendo desenvolvido, modificado e qualificado desde 2011, quando o Grupo LID propôs o projeto “Por uma formação continuada cooperativa: o processo de construção de objetos de ensino relacionados à leitura e à produção textual”.

5.3 As categorias e critérios da análise de dados

Observando as transcrições das interações desenvolvidas nos três encontros dos quais foram gerados nossos dados, foi possível perceber que, em diversas verbalizações das professoras participantes, emergem importantes considerações quanto ao trabalho com leitura em sala de aula. Entre as interações com os formadores, Eduarda e Eneida compartilham, ainda que, por vezes, sutilmente, elementos que guiam ou direcionam seu trabalho com essa prática, como critérios adotados para seleção de gêneros e de textos ou percepções quanto às condições/níveis em que consideram que os/as estudantes se encontram em relação à leitura, por exemplo.

Diante disso, foram selecionados para compor nossas análises os excertos em que comparecem, fundamentalmente, três principais temáticas: concepções de leitura, objetivos para o trabalho com leitura em sala de aula e resultados observados a partir da proposição de atividades de leitura. No entanto, as categorias de análise não partem exclusivamente desse recorte temático e, sim, de um recorte temporal aliado ao tema da leitura, desenvolvido durante os encontros formativos. Essa escolha se justifica por considerarmos que o desenvolvimento humano, de forma geral, não é linear, mas, sim, composto de fases, como argumenta Schneuwly (1994), retomando as proposições de Vygotsky (1974). Nesse sentido, entendemos que as professoras em formação continuada, constantemente, podem negociar, se apropriar, assimilar, retomar, reconstruir e realizar diversos movimentos inerentes ao seu processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, torna-se necessário, em nosso movimento de análise, focar diferentes períodos de tempo, dentro do percurso formativo, para que possamos, conforme proposto em nossos objetivos, verificar pistas linguístico-discursivas, no que diz respeito ao ensino de leitura e ao processo formativo, buscando compreender se, em alguma medida, parece haver a manutenção ou modificação de determinadas perspectivas.

Dessa forma, ao conservar essa lógica temporal, nossas categorias se estruturam conforme demonstrado no quadro abaixo, no qual incluímos, também, as temáticas mobilizadas nos excertos que compõem cada uma delas:

Quadro 7 – Categorias de análise e temáticas mobilizadas

Categoria de análise	Temáticas mobilizadas nos excertos
Encontro de formação continuada realizado em 22/04/2021	- Concepções sobre leitura; - Objetivos para o trabalho com leitura em sala de aula.
Encontro de mentoria realizado em 15/07/2021	- Concepções sobre leitura; - Objetivos para o trabalho com leitura em sala de aula; - Resultados observados a partir da proposição de atividades de leitura.
Encontro de mentoria realizado em 16/12/2021	- Concepções sobre leitura; - Objetivos para o trabalho com leitura em sala de aula; - Resultados observados a partir da proposição de atividades de leitura.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Entendemos, também, que propor uma estruturação de categorias de análise orientada por recortes de tempo pode demonstrar o quanto o percurso de formação é, efetivamente,

construído de forma dialógica e cooperativa (CARNIN, 2015), entre o grupo de pesquisa e as professoras participantes. Afinal, são as demandas e pautas suscitadas pelas próprias professoras que sustentam a organização temática e as reflexões conjuntas de cada encontro, ao contrário de haver um cronograma fixo de conteúdos programáticos definidos, unicamente, pelos pesquisadores/pela universidade. Essa flexibilidade, também, é o que nos permite verificar possíveis movimentos mudança ou continuidade nas perspectivas das professoras participantes, visto que as pautas por elas abordadas passam a ser revisitadas/retomadas ao longo dos encontros do ano inteiro.

Tendo em vista que o ISD propõe um modelo de análise constituído de um movimento descendente, ou seja, que se dedica, primeiramente, a refletir sobre as atividades sociais, posteriormente, sobre as atividades languageiras e, então, sobre os elementos linguísticos (BRONCKART, 2009), nossa primeira mobilização para as análises ocorreu, justamente, ao considerar o contexto de produção e os textos que dele emergem, conforme delineado na seção anterior, e ao realizar a seleção de dados. Posteriormente, procedemos à observação de pistas linguístico-discursivas presentes nos excertos selecionados, as quais serão investigadas através do modelo da arquitetura textual, proposto nos estudos do ISD, e cujos critérios estão indicados no quadro abaixo:

Quadro 8 – Critérios de análise

Tipos de Discurso		Marcas linguísticas observadas
Implicação em relação ao ato de produção	Discurso interativo	- Pronomes de primeira pessoa singular/plural; - Formas verbais de primeira pessoa do singular/plural; - Verbos no presente e no futuro perifrástico; - Dêiticos temporais.
	Relato interativo	- Pronomes de primeira pessoa; - Formas verbais de primeira pessoa; - Verbos no pretérito perfeito e imperfeito do modo indicativo; - Dêiticos temporais que situam o fato temporalmente distante.
Autonomia em relação ao ato de produção	Discurso teórico	- Ausência de marcas que remetem aos participantes da interação; - Presença de um presente e do pronome “você” genérico.
	Narração	- Ausência de qualquer elemento que implique os participantes da interação; - Presença de unidades linguísticas que situam o fato temporalmente.
Mecanismos de responsabilização enunciativa		

Vozes presentes no enunciado	Voz de autor empírico do texto	- Voz da pessoa que está produzindo o enunciado; - Pronomes pessoais de primeira pessoa do singular e plural (eu, nós) e desinências verbais.
	Vozes de personagens	- Vozes de seres humanos ou entidades humanizadas, implicadas na qualidade de agente; - Pronomes pessoais de terceira pessoa do singular/plural (ele, eles) e desinências verbais.
	Vozes sociais	- Outros personagens, grupos ou instituições que não intervêm como agentes.
Modalizações	Lógicas	Julgamentos sobre o valor de verdade das proposições enunciadas, tratadas como certas, possíveis, improváveis etc.
	Pragmáticas	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente, sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).
	Deônticas	Avaliações das proposições enunciadas como base em valores sociais, os quais regulariam o que é permitido, necessário, proibido, etc.
	Apreciativas	Julgamentos mais subjetivos traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.

Fonte: Schmidt e Carnin (2021) com base em Bronckart (1999).

A partir desses critérios, focalizaremos as questões relativas à infraestrutura geral do texto, relativa ao primeiro nível do modelo de arquitetura textual (BRONCKART, 1999), visando os tipos de discurso mobilizados pelas professoras participantes. No entanto, iremos, também, examinar, quando considerarmos produtivo do ponto de vista analítico, o terceiro nível de organização, voltando-nos aos mecanismos enunciativos, no que diz respeito à responsabilização que se manifesta nas verbalizações. Além disso, reforçamos que não visamos às dimensões de trabalho real ou trabalho prescrito (BRONCKART, 2009), por não nos debruçarmos sobre os documentos prescritivos do trabalho das professoras ou sobre gravações dos momentos de condução de aula, por exemplo. Assim, nossas análises se orientam para a dimensão do trabalho representado das professoras, a qual visamos acessar a partir das interpretações que Eduarda e Eneida formulam e compartilham a respeito do seu agir.

Ressaltamos que, ao tomar a arquitetura textual como modelo para nossas análises e levando em conta os critérios expostos no quadro acima, nosso interesse não está em meramente rotular os textos que emergiram das interações das professoras participantes com o grupo LID, classificando-os em uma estrutura fixa ou padronizada. Consideramos que o

processo analítico deve contemplar aspectos linguístico-discursivos que balizem seu desenvolvimento, sem, contudo, se reduzir a uma busca pela reafirmação de padrões ou modos que reproduzem/mantém a colonialidade do saber. Essa é uma questão que nos coloca em constante diálogo entre o referencial teórico que mobilizamos, o percurso formativo que embasa nossa pesquisa e o próprio processo investigativo que desenvolvemos. Desse modo, além do movimento de exploração linguístico-discursiva, nossas análises, em cada categoria, também se baseiam em problematizações e articulações de nossas bases teóricas quanto aos conteúdos introduzidos nas verbalizações focalizadas, com o intuito de ponderar sobre o que eles podem representar, tanto naquela situação de comunicação, em específico, quanto, de maneira mais ampla, no contexto educacional e acadêmico, de maneira ampliada.

Cabe destacar que “[...] por compreender que uma formação continuada possa ser cooperativa, no sentido de que a interação entre os saberes advindos da prática profissional e das reflexões de professores de distintos níveis de ensino podem, sim, ser articulados em função de um objetivo comum [...]” (CARNIN, GUIMARÃES, 2015, p. 243), não pretendemos, com as análises aqui desenvolvidas e nem com os encontros formativos, estabelecer uma hierarquia, em que a pesquisa surja como mera estratégia para avaliar e prescrever ações ou, pior, para julgar o trabalho desenvolvido pelas professoras. Por assumirmos uma perspectiva que visa a impulsionar uma virada decolonial no âmbito acadêmico, cremos que a academia não possa, ou deva, se sobrepor aos saberes provenientes do chão de sala de aula, de modo que desejamos que os achados de nossa investigação possam contribuir com reflexões sobre como fazer formação de professores/professoras e pesquisa. Nesse sentido, reforçamos nosso interesse em manter um vínculo favorecedor do desenvolvimento profissional de professores/professoras e pesquisadores/pesquisadoras, mantendo uma relação cooperativa, em que a pluralidade de saberes colabora para os resultados e em que todos/todas podem contribuir, propor ideias, descobrir novas possibilidades para um ensino de língua e, mais especificamente, de leitura, que seja significativo.

6 A ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, serão desenvolvidas as análises dos dados gerados em nosso contexto de pesquisa. Para tanto, o capítulo encontra-se dividido em três subseções: 6.1 O encontro de formação continuada realizado em 22/04/2021; 6.2 O encontro de mentoria realizado em 15/07/2021; 6.3 O encontro de mentoria realizado em 16/12/2021.

6.1 O encontro de formação continuada realizado em 22/04/2021

O encontro realizado em 22 de abril foi o primeiro momento de formação continuada proposto no ano de 2021, contando com a presença dos formadores/pesquisadores do grupo LID e de todas as professoras participantes no projeto. O principal objetivo para esse encontro era estabelecer as bases para o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano, alinhando a proposta e a programação dos encontros de formação continuada, de acordo com as demandas e expectativas das professoras em formação. Esperava-se que as profissionais compartilhassem desafios e potencialidades já percebidos até aquele momento do ano letivo, possibilitando identificar aspectos a partir dos quais o grupo de pesquisa poderia contribuir, nas formações e mentorias. O primeiro excerto que compõe nossa análise, introduzido a seguir, emerge desse contexto de formação.

Durante a primeira hora do encontro, os/as formadores/formadoras e as professoras participantes se apresentaram uns/umas aos/às outros/outras, citando elementos como sua formação, o contexto do espaço em que atuavam, ações que estavam desenvolvendo, os motivos para estar articulado/articulada à formação continuada, entre outros aspectos. Os presentes discutiram, também, questões vinculadas à repactuação de aprendizagens, que estava sendo proposta pela mantenedora, devido ao contexto de pandemia da COVID-19, e algumas observações quanto aos possíveis impactos desse cenário nas aprendizagens dos/das estudantes. Além disso, foi apresentada a organização de datas e algumas proposições para o desenvolvimento dos demais encontros ao longo do ano de 2021. As verbalizações que transcorreram durante esse tempo não foram reproduzidas aqui, devido às limitações de espaço e ao fato de não tematizarem, tão explicitamente, sobre leitura. Após mais de 1h de encontro, o formador Antônio questionou às professoras participantes sobre qual era a principal necessidade de trabalho com seus/suas alunos/alunas, para o ano de 2021, pensando no ensino de língua portuguesa. Uma das professoras em formação, que se propôs a ser a primeira a responder ao questionamento, apontou que percebia muita dificuldade, por parte de seus/suas alunos/alunas, em realizar atividades de leitura e interpretação de texto. Em seguida, a professora Eduarda, assumiu o turno de fala, complementando o comentário de sua colega, mas também na tentativa de responder ao questionamento do formador, conforme o excerto a seguir:

Excerto 1 - 103'56'' a 106'21''

- 1 Eduarda: posso falar eu agora
- 2 Antônio: claro

3 Eduarda: porque daqui a pouco vou me ausentar ... ã
4 exatamente o que a colega falou e eu ia fazer um
5 comentário assim ... pensando em língua portuguesa e
6 trabalhar né levar essa formação sobre o PDG ã para os
7 outros professores eu lembrei de um comentário que o
8 o professor de geografia fez há poucos dias que foi a
9 respeito da falta de leitura e interpretação na
10 disciplina de geografia e que isso e: estava levando o
11 os alunos a cometerem erros simplórios erros que se
12 tivesse uma leitura atenta se tivessem a competência
13 leitora desenvolvida seriam erros que não teriam
14 porque acontecer então não é o conteúdo de geografia
15 que foi ã: que levou ao erro e sim a falta da
16 capacidade leitora ... e: concordo plenamente com a:
17 com a colega ã: eu acho que no no remoto nós ainda
18 temos dificuldades em né em todas as as áreas da
19 língua portuguesa porque É DIFERENTE estamos nos
20 acostumando mas a leitura e interpretação ela é
21 necessária pra tudo né então ã eu acredito que seja na
22 nas minhas turmas o foco principal é: primeiramente
23 eles terem ã essa capacidade desenvolverem a
24 capacidade do gosto pela leitura do querer ler do
25 querer saber do que se trata aquele texto que eles
26 recebem em qualquer disciplina e depois a capacidade
27 da inferência porque: às vezes aquilo que tá explícito
28 já é difícil ... deles ... né enxergarem e: o que
29 está implícito então nem se fala então eu acho que eu
30 acho que essa colocação essa preocupação do do colega
31 de geografia é uma preocupação de todos né ouvimos
32 muito isso ah o aluno não conseguiu ã entender um
33 texto simples né falava sei lá do planeta Terra alguma
34 coisa tava ali as respostas estavam ali mas ele não se
35 ateuve à leitura ... eu acho que era isso

Por ser um excerto composto por um turno de fala relativamente extenso, optamos por dividi-lo em duas partes, propiciando uma análise mais minuciosa. Primeiramente, observamos o trecho que ocorre da linha 1 até a linha 16. Nessa verbalização, a professora opta por retomar *um comentário que o professor de geografia fez há poucos dias* (linhas 7 e 8). Esse é um evento que não está acessível diretamente no contexto da interação, por esse motivo, ele acaba sendo narrado. Nesse momento da verbalização, portanto, as coordenadas do mundo discursivo se configuram em disjunção com as coordenadas do mundo ordinário, o que nos possibilita reconhecer esse trecho, predominantemente, como um relato interativo (BRONCKART, 1999). Esse fato é reforçado pela utilização de verbos no pretérito (*lembrei, fez, foi, seriam, levou*), pela presença de elementos dêiticos de pessoa e de tempo e pelas referências a personagens-agentes.

Conforme mencionado anteriormente, esse excerto se desenvolveu como uma tentativa de responder a indagação do formador Antônio. Porém, por mais que, ao construir um texto que se configura como relato interativo, a professora estaria implicada no ato de fala, observa-se que, para se posicionar em relação a esse questionamento do formador, Eduarda não parte diretamente de uma construção própria de ideias. Primeiramente, a professora evidencia, já em sua primeira frase, que também considera que a leitura e interpretação sejam as principais dificuldades de seus/suas alunos/alunas, porém, faz isso de forma implícita, por iniciar sua verbalização concordando com *exatamente o que a colega falou* (linha 4), ou seja, as palavras são da colega, ela apenas concorda. Em seguida, Eduarda retoma a ponderação de um outro colega, dessa vez, o professor de geografia, a quem ouviu em outro momento, na escola. Ao fazer isso, a professora atribui a ele a percepção de que, pela falta de leitura e interpretação, os/as alunos/alunas acabam cometendo erros básicos, simplórios, mas opta por utilizar esse comentário do colega como argumento para apoiar suas próprias ideias, que verbaliza na segunda parte do excerto analisado, da linha 16 até a linha 35.

Novamente, Eduarda se remete à fala da colega que foi a primeira participante a responder ao questionamento do formador e que alegou perceber a leitura como a dificuldade mais latente de seus/suas alunos/alunas. A professora, mais uma vez, reforça seu posicionamento em relação a essa colocação, afirmando que *concorda plenamente* (linha 16). Nesses momentos, em que Eduarda claramente se posiciona e explicita um ponto de vista, ela se mostra implicada no texto, posicionando-se como *eu* e assumindo sua posição de interlocutora. Somada a isso, a evidente utilização de verbos no presente (*concordo, acho, temos, é, estamos, acredito*, entre outros) nos possibilita identificar que esse texto se encontra situado no domínio do expor, cujas coordenadas que organizam o mundo discursivo são conjuntas às do mundo ordinário. Dessa forma, compreendemos que, de maneira geral, essa verbalização organiza-se como um discurso interativo (BRONCKART, 1999).

Mesmo indicando concordar com sua colega, Eduarda dá continuidade à sua verbalização apontando que, na época, por ainda estarem trabalhando no formato de ensino remoto, percebia muitas dificuldades com a língua portuguesa, de forma ampla. Para isso, a professora se expressa utilizando o dêitico pessoal de primeira pessoa do plural (*nós ainda temos dificuldades, estamos nos acostumando* - linhas 17 e 18). Com isso, entendemos que Eduarda percebe que trabalhar com língua portuguesa, durante o ensino remoto, é uma dificuldade compartilhada entre todos os/as professores/professoras e, por esse motivo, alterna da utilização de *eu* para a utilização de *nós*. Apesar disso, em seguida, na linha 20, a professora retoma a utilização do pronome pessoal na primeira pessoa do singular, ao afirmar

que percebe a leitura e interpretação como necessárias para tudo e que, por isso, é o foco principal de suas turmas. Nesse ponto, a implicação da professora em relação ao texto demonstra uma reflexão em torno da realidade específica que vivencia paulatinamente com seus/suas próprios/próprias alunos/alunas, não mais se tratando de uma visão ampliada, que contemplaria as experiências de todos/todas os/as professores/professoras de Língua Portuguesa.

Todos esses movimentos se realizam, sistematicamente, ao longo da verbalização, não apenas no sentido de justificar a identificação de uma clara dificuldade com a prática da leitura, por parte dos/das estudantes, amparando a percepção de que o ensino de leitura (e interpretação) é fundamental, mas, ainda, de sustentar os elementos que a professora elenca como norteadores de seu trabalho com essa prática. Quanto às dificuldades, que foram o questionamento do formador, para além de se apoiar nas falas de outros colegas, nos parece que Eduarda parte de uma percepção amplamente compartilhada, conforme discutido em nosso referencial teórico, de que, aos/às estudantes, falta a habilidade de ler, de compreender e, conseqüentemente, de interpretar textos. Concepções como essa, frequentemente, acompanham os/as estudantes por toda a vida escolar, especialmente dependendo da origem e do contexto no qual o/a aluno/aluna está inserido/inserida, chegando a se estender e ser reforçadas até o ensino superior, de forma que estudantes universitários/universitárias não são considerados/consideradas bons/boas leitores/leitoras. Essa narrativa

[...] parece ter se intensificado no período de democratização do ensino superior, em que jovens, negros em sua grande maioria, provenientes de classes populares e a primeira geração de sua família a adentrar no ensino público superior, passaram a compor boa parte dos corpos discentes de algumas universidades brasileiras. (LOPES *et. al.*, 2019, p. 32).

Nesse sentido, é importante considerar, em relação ao contexto específico de que trata o excerto analisado, que os/as estudantes aos quais Eduarda ensina, certamente, são capazes de ler. No entanto, é provável que essas não sejam leituras que supram as expectativas da professora, assim como as do professor de Geografia e até de outros colegas, em relação a essa prática. Acreditamos que há uma série de fatores que entram em jogo para que os/as estudantes, por exemplo, não tenham conseguido compreender plenamente o texto e realizar a tarefa de Geografia, o que não significa que falte a eles capacidades para ler e interpretar.

É importante perceber, ainda, que ao argumentar no sentido das dificuldades que percebe, Eduarda elenca os problemas de falta de leitura e interpretação (linha 9), falta de leitura atenta (linha 12), falta de competência leitora (linhas 12 e 13) e, posteriormente, de

capacidade leitora (linhas 15 e 16). Estes elementos nos parecem estar muito atrelados a uma concepção ainda muito cognitivista quanto à leitura (KLEIMAN, 1998) e ainda pouco socialmente orientada, mas é preciso reconhecer que há uma linha tênue entre não haver competência leitora e não haver atenção ou engajamento com a leitura dos textos ofertados. Para Schnack (2016), caso o professor ou professora não consiga estar atento às diferentes necessidades dos/das estudantes e às várias organizações/modos de se relacionar com os textos, é possível

[...] desencadear uma sucessão de avaliações de não-competência para a atuação em sala de aula por parte do professor em relação à criança. Ou seja, o desempenho da criança em sala de aula poderá ser considerado inadequado porque ela não responde no momento esperado de maneira esperada as perguntas do/a professor/a. (SCHNACK, 2016, p. 268).

O fato de Eduarda citar todos esses elementos, assim, demonstra que ela não está totalmente certa de quais deles, em específico, geram a dificuldade quanto à leitura, constatada por ela e pelos/pelas demais professores/professoras contemplados em sua verbalização. Porém, diante das dificuldades elencadas, Eduarda aponta como objetivos as possibilidades de os/as estudantes *desenvolverem a capacidade do gosto pela leitura, do querer ler, do querer saber do que se trata aquele texto que eles recebem em qualquer disciplina e depois a capacidade da inferência* (da linha 23 até a linha 27). Predomina, nesse trecho da verbalização da professora, o foco de que os/as estudantes se relacionem com a leitura como uma atividade prazerosa. Com isso, parece-nos que o foco em instigar o gosto pela leitura se baseia na esperança de que, assim, os/as estudantes se tornariam leitores/leitoras mais proficientes, mitigando, portanto, as dificuldades em *entender um texto simples* (linhas 32 e 33), levando-os/levando-as a não cometer *erros simplórios* (linha 11) como aborda a professora em sua verbalização.

Essa concepção está bastante atrelada à definição de leitura ilustrada, conforme terminologia adotada por Cosson (2015), cujo foco está na fruição e no deleite propiciados pela atividade de ler. Para o autor, a prática da leitura ilustrada não é, em si, problemática. O problema reside, porém, no fato de que “[...] a passagem para a leitura aplicada simplesmente não obtém o mesmo sucesso, com as taxas de leitores diminuindo à medida que avançam os anos escolares [...]” (COSSON, 2015, p. 165). Ou seja, por algum tempo da vida escolar, as práticas visam a instigar diretamente o prazer pela prática da leitura e da introdução ao mundo da escrita, mas, posteriormente, assume-se um nível de exigência bastante diferente - inclusive em avaliações de larga escala, conforme discutido anteriormente - esperando que

os/as estudantes, já nos anos finais do Ensino Fundamental, consigam ler plenamente, muitas vezes, sem que tenham passado por um adequado processo de mediação de leitura. Nesse sentido, embora acreditemos que buscar a aproximação dos/das alunos/alunas com a leitura, partindo de seus interesses, seja necessário, também reconhecemos que para além de desejar desenvolver nos/nas alunos/alunas *a capacidade do gosto pela leitura, do querer ler, do querer saber do que se trata aquele texto* (linhas 24 e 25) é preciso propor uma mediação adequada, estabelecer objetivos claros, instrumentalizar nossos/nossas estudantes a fim de que atuem num mundo em que, nem sempre, lerão por prazer.

Além disso, mesmo afirmando que *a leitura e interpretação ela é necessária pra tudo* (linha 20 e 21), na verbalização analisada, a leitura parece assumir um papel, majoritariamente, de atividade escolar, de forma que os/as estudantes precisam ler fluentemente e desenvolver uma boa compreensão para conseguirem obter êxito nas atividades escolares, como em questões de geografia, mas não necessariamente para agir no mundo de forma plena e autônoma. Porém, se entendemos que “[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 4), então, é possível reconhecer que, partindo da verbalização de Eduarda, ainda há um caminho a percorrer, no sentido de ampliar os objetivos do ensino de leitura. É necessário contemplar os letramentos e desbravar possibilidades de exploração de gêneros, textos, práticas até então invisibilizadas pela escola, fazendo emergir uma proposta de trabalho que verse com uma pedagogia decolonial (CADILHE, LEROY, 2020).

Quase ao final de sua verbalização, Eduarda acrescenta que *essa colocação, essa preocupação do colega de geografia é uma preocupação de todos, né?* (linha 30 e 31). Ao usar a unidade *todos* entende-se que a professora insere não apenas a si mesma nessa situação, mas também os demais colegas de profissão, de outras disciplinas. Ou seja, a professora reforça, mais uma vez, que concorda haver uma defasagem em relação à leitura, mas posiciona essa angústia não apenas sob sua responsabilidade. Ela opta por atribuí-la ao coletivo, pois, a partir do comentário de seu colega, professor de Geografia, essa dificuldade se evidencia não apenas no trabalho com língua portuguesa, mas torna-se uma queixa que, inclusive, ela e outros/outras professores/professoras de Língua Portuguesa ouvem muito (linha 31 e 32), o que justifica e dá credibilidade à dificuldade mencionada em resposta ao questionamento de Antônio.

Dando continuidade ao encontro de formação continuada, outras professoras participantes, de outras escolas, apontaram questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa

que gostariam de focalizar ao longo daquele ano letivo, sendo complementadas pelos/pelas formadores/formadoras e pelas demais professoras. Após diferentes reflexões, ainda levando em conta o contexto pandêmico, o formador Antônio questionou ao grupo quais poderiam ser as leituras que faziam parte da vida dos/das alunos/alunas naquele momento. Entre as respostas das professoras presentes, foram citados mangás, animes e o próprio fato de que, estava predominando o acesso às mídias digitais e histórias em vídeo, ao invés da leitura em meio físico, como em livros impressos. Partindo dessas contribuições, o formador Antônio propôs uma nova questão ao grupo, gerando as verbalizações das professoras participantes dessa pesquisa, conforme apresentado no excerto a seguir:

Excerto 2 - 128'37'' a 132'20''

1 Antônio: mas que outras leituras vocês percebem que os alunos
 2 podem estar fazendo ou vocês não tão percebendo outras
 3 leituras assim no dia a dia deles ... aparecia então
 4 anime mangá enfim
 5 Eneida: Antônio ano passado em uma das turmas eu coloquei
 6 assim ã que eu fiquei curiosa em relação a essa
 7 questão do que que eles estão lendo né na pandemia eu
 8 fiz uma pergunta né uma das perguntas perguntando você
 9 está lendo durante a pandemia e o quê bom eu vou te
 10 dizer que a maior parte das respostas foi não estou
 11 lendo né assim eu acho que noventa por cento foi isso
 12 não estou lendo nada ã ... aí vieram os mangás né da
 13 da maior parte e teve UM aluno que disse professora
 14 estou lendo os livros que meu pai tem em casa né e que
 15 aí ele me botou alguns títulos que eram livros assim
 16 tipo Coleção Vagalume mesmo assim bem legal né mas foi
 17 só um ... né os outros ou era mangá ou não estou lendo
 18 Antônio: excelente brigado Eneida
 19 Eduarda: [gente ã:
 20 Joice: [eu acho que isso tem a ver com o
 21 que também os alunos entendem de leitura quando a
 22 gente pergunta né porque ã: eles vão vão sempre se
 23 remeter sempre não mas na maioria das vezes se remeter
 24 à leitura literária e quando a gente pergunta de forma
 25 mais ampla o que que eles estão lendo às vezes eles
 26 tão lendo coisas que a gente: que eles não conseguem
 27 identificar como leitura ... né por exemplo sei lá
 28 tô pensando agora
 29 Antônio: post de Facebook
 30 Joice: um post de Facebook uma
 31 Antônio: [ou post de Instagram
 32 Joice: uma reportagem né uma receita lá de um negócio que
 33 quer inventar na cozinha: ... então: são coisas que
 34 não são reconhecidas mas que fazem parte da leitura
 35 deles no dia a dia

36 Antônio: eu acho que a Eduarda eu não sei ou alguém ia falar
 37 ... vai lá Eduarda
 38 Eduarda: [oi eu hein vocês estão na rua comigo aqui tá
 39 tô na parada do ônibus então qualquer ã: barulho
 40 estranho é isso ã:: uma coisa que eu percebi que os
 41 alunos ã:: o ano passado comentaram no final do ano já
 42 naquelas naqueles encontros de despedidas ... é: eles
 43 lê leem muito ... ã: são manuais de instruções
 44 relativos aos jogos que eles gostam adoram né a grande
 45 maioria e e aí tem uma fala muito engraçada do
 46 professor João de língua portuguesa que: que ele
 47 comentou certo dia que os alunos quando é pra
 48 aprenderem a jogar eles leem até em japonês @ e é uma
 49 realidade e eles leem e eles conseguem entender como
 50 aquela coisa funciona ... e às vezes é bem complexo
 51 mesmo então a gente vê que né a prioridade né que eles
 52 como tudo na vida né gente aquilo que é prioridade a
 53 gente aprende com mais facilidade né é é óbvio não sã
 54 não é só com eles mas uma coisa que eu achei
 55 interessante eu lembro que no: na despedida final do
 56 ano alguns meets que que eu fiz com as turmas e aí é
 57 aquela conversa mais informal eu disse ah vocês
 58 precisam ler agora no no nas férias coisa e tal ah
 59 sora mas eu leio eu leio pra aprender a jogar eu leio
 60 ... então eles leem sim só que eles não leem aquilo
 61 que a escola oferta né eles é eles leem o que é do
 62 interesse deles mesmo ... precisamos nos adequar a
 63 isso

Visto que o questionamento do formador desencadeou a interação conforme a transcrição apresentada acima, para investigar o excerto selecionado, procederemos, primeiramente, à análise da verbalização da professora Eneida e, posteriormente, à verbalização da professora Eduarda. Eneida inicia sua verbalização, em resposta ao formador, demonstrando que, assim como ele perguntou, ela também já tentava identificar quais leituras os/as estudantes realizam. No entanto, mesmo que, ao questionar, o formador tenha proposto um olhar mais amplo, referindo-se às leituras que os/as estudantes estejam fazendo no dia a dia, a professora parece não ter acompanhado esse direcionamento, conforme podemos observar no trecho que reproduz a contribuição de Eneida (da linha 5 até a linha 17).

Já no início do texto, é possível identificar um dêitico temporal (*ano passado*) que nos demonstra que o mundo discursivo se constitui disjunto do mundo ordinário, tendo uma origem bastante específica e explicitada discursivamente. Dessa forma, o excerto situa-se no mundo do narrar, justamente por tratar de fatos já transcorridos, em um momento do passado. Podemos compreender que o texto está, portanto, majoritariamente, organizado como um

relato interativo (BRONCKART, 1999). A identificação de tal tipo de discurso é possível ao percebermos que, nele, comparecem diversos verbos no pretérito (*coloquei, fiquei, fiz, era, foi, vieram, teve*, entre outros) mas, especialmente, pela nítida implicação da professora em relação ao ato de produção, engajando-se marcadamente como (inter)locutora, através do uso do pronome pessoal na primeira pessoa do singular (*eu coloquei, eu fiquei curiosa, eu fiz uma pergunta, eu vou te dizer*).

Nesse movimento, Eneida externa que, a partir de sua curiosidade, tomou a decisão em buscar informação e em se abrir, aparentemente, às contribuições/experiências dos/das estudantes, ao questioná-los/questioná-las: *você está lendo durante a pandemia e o quê?* Como resultado, a professora indica que *a maior parte das respostas foi não estou lendo e que acha que noventa por cento foi isso* (linhas 10 e 11). Porém, mesmo após demonstrar que teria obtido um grande número de respostas de estudantes que alegavam não estar lendo, logo em seguida, a professora aponta que *vieram os mangás né da maior parte* (linhas 12 e 13). Conforme Kleiman (2000), em uma abordagem tradicional do ensino de leitura, os/as estudantes não possuem autonomia para ler coisas de seu interesse e não é propiciada a interação entre professor/professora e aluno/aluna. Para a autora, ao invés de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos/das estudantes, as aulas que se desenvolvem nesse formato são compostas de perguntas prontas e de extensas falas produzidas pelo professor, muitas vezes, fazendo mera transmissão à turma do que seria uma versão autorizada daquele texto lido (KLEIMAN, 2000). Dessa forma, apesar de haver uma aparente abertura de Eneida para conhecer práticas de leitura e gêneros textuais com os quais os/as estudantes se engajam, parece-nos que a professora não reconhece, em um primeiro momento, a leitura de mangás como uma prática válida, provavelmente por não fazer parte da gama de textos que seriam autorizados para o ambiente escolar, na perspectiva debatida por Kleiman (2000).

Embora essa leitura faça parte do dia a dia dos/das estudantes, conforme eles/elas teriam indicado à professora e conforme o formador havia questionado, podemos perceber que, inicialmente, Eneida afirma que *noventa por cento das respostas* apontavam para a ausência de leitura, enquanto, posteriormente, cita que a maior parte (dos/das estudantes) mencionou a leitura de mangás, o que poderia indicar resistência da professora em relação a essa prática. Em contraponto, fica evidente a validação da professora ao tratar de outras práticas de leitura, visto que, ao citar o caso de um aluno - aparentemente, o único que disse estar lendo livros literários -, ela parte de uma modalização apreciativa (BRONCKART, 1999) caracterizando como *bem legais* (linha 16) os livros aos quais esse estudante tinha acesso. Entendemos, porém, que “diversificar práticas de leitura torna-se importante, porque

favorece a compreensão dos fatos sociais e da realidade, para que o educando possa saber se posicionar no mundo da escola e no mundo social mais amplo” (KLEIMAN; MARQUES, 2019, p. 27). No contexto da interação, entretanto, conforme percebemos na verbalização da professora, essa ampliação parece não se fazer presente.

Entendemos, também, que uma prática alicerçada nas validações ligadas à leitura do texto literário impresso parece permanecer distante de uma pedagogia decolonial (CADILHE, LEROY, 2020), visto que não parecem se conectar às práticas que constituem o coletivo (seja da turma ou da escola) e nem aos saberes e histórias daqueles/daquelas estudantes que expuseram suas preferências de leitura extraescolar à professora. No entanto, se entendemos que a universidade, ambiente responsável pela formação inicial das professoras participantes, é também lócus de reprodução das colonialidades, conforme discute Castro-Gómez (2007), cerceando o que seria conhecimento válido ou não, acreditamos que, por essas profissionais estarem dispostas a participar e engajadas com a proposta da formação continuada, é nesse espaço que encontramos a potência para problematizar e provocar a pensar no rompimento com tais tradições e opressões. Diante disso, uma das formadoras, faz um novo tensionamento, no sentido de levar as professoras participantes a refletir sobre quais leituras estão sendo percebidas e consideradas, tanto por elas, quanto por seus alunos e alunas (da linha 20 até a linha 35).

Mais uma vez, os formadores convidam a pensar na importância de reconhecer as diferentes leituras que permeiam a realidade dos/das estudantes, pois, conforme Joice argumenta, às vezes, eles e elas leem coisas que não são, comumente, identificadas como leitura. A partir dessa provocação, Eduarda resolve se manifestar, assumindo o turno de fala (linhas 38 a 63). Nessa verbalização, o texto de Eduarda situa-se, majoritariamente, no mundo do narrar, de forma que os mundos discursivos que emergem são disjuntos do mundo ordinário, isto é, distantes da situação do ato de fala. A disjunção se evidencia quando a professora se remete a eventos passados, baseando-se numa clara origem espaço-temporal. Isso ocorre, por exemplo, na primeira metade da verbalização analisada, quando Eduarda utiliza expressões como *ano passado* (linha 41), *no final do ano* (linha 41) e *naqueles encontros de despedida* (linha 42), além da utilização de verbos no pretérito. Além disso, é possível perceber uma relação de implicação estabelecida entre o mundo discursivo e o ato de produção, uma vez que aparecem diferentes dêiticos (*certo dia, a gente, eles*), que ajudam a situar os/as interlocutores/interlocutoras, e que há, assim, necessidade de reconhecer as condições de produção desse texto para conseguir interpretá-lo. A partir desses elementos, é possível identificar que boa parte do texto que emerge da verbalização de Eduarda se

configura como um relato interativo (BRONCKART, 1999), em que, embora haja um narrar, a professora se insere no texto e refere a si mesma diante dos acontecimentos narrados.

Eduarda inicia sua verbalização abordando o evento ocorrido ao final do ano letivo anterior (2020) para explicar que, nele, evidenciou que seus/suas alunos/alunas realizam a leitura de manuais de instruções de jogos que gostam. Para justificar essa prática percebida entre a turma, a professora interrompe sua narração e apoia-se em outro evento, novamente situando seus/suas interlocutores/interlocutoras em relação à origem temporal do mundo discursivo que se estabelece, ao retomar a fala de um colega, também professor de língua portuguesa, que aqui chamaremos de João. A menção a João surge para atestar que *os alunos quando é pra aprenderem a jogar eles leem até em japonês* (linha 47 e 48). Ao introduzir o personagem João, Eduarda reproduz em seu discurso uma fala que poderia vir a ter grande peso e valor para seus/suas interlocutores/interlocutoras, assim como para ela, visto que esse colega também atua como professor de Língua Portuguesa, ou seja, é também uma autoridade potencialmente legitimada no assunto. Apesar de partir de uma alegação cuja responsabilidade, discursivamente, atribui a um outro sujeito, Eduarda demonstra, em seguida, concordar, pois assevera, reconhecendo que os/as alunos/alunas, de fato, leem e compreendem o funcionamento de coisas que, às vezes, são bem complexas (linha 50).

Segundo a verbalização da professora, o fato de que os/as estudantes leem textos complexos, como um manual de instruções em japonês, está relacionado ao que eles/elas têm como prioridade em suas vidas, afinal, *aquilo que é prioridade a gente aprende com mais facilidade* (linha 52 e 53). Aqui, chamamos atenção para a utilização de *a gente*, que pode indicar para a inserção da professora, de seus/suas estudantes e até das/dos formadoras/formadores nessa afirmação, ideia que é reforçada pela colocação seguinte: *não é só com eles* (linha 54), ou seja, também nos dedicamos àquilo que é prioridade e que faz sentido para nós. Entendemos que tais prioridades se desdobram em objetivos, fazendo com que, por exemplo, a leitura tenha seu espaço marcado na rotina desses/dessas estudantes. Assim, se explorar um jogo digital, por exemplo, é uma prioridade, tem-se como objetivo realizar a leitura do manual de instruções, a fim de conseguir jogar adequadamente. Para Kleiman (2008), para compreender um texto, são fundamentais a definição de objetivos e a formulação de hipóteses. Conforme a autora, essas atividades “[...] se opõem aos automatismos e mecanicismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola.” (KLEIMAN, 2008, p. 44). Nesse sentido, entendemos que reconhecer e acolher as prioridades dos/das alunos/alunas poderia contribuir com o trabalho pedagógico como um todo e, conseqüentemente, com o ensino de língua materna, tornando, para os/as estudantes,

que devem ser o foco do processo educativo, mais evidentes e significativos os objetivos em realizar determinadas atividades de leitura.

Além disso, o acolhimento ao qual nos referimos seria um importante passo para acentuar essa rachadura decolonial (WALSH, 2018) que parece se abrir a partir do diálogo narrado pela professora participante, visto que, através da verbalização, percebe-se que Eduarda acabou negociando com os/as próprios/próprias alunos/alunas o sentido do que seria leitura, afinal, ao afirmar *vocês precisam ler agora nas férias* (linha 57 e 58), recebeu a resposta: *mas eu leio, eu leio para jogar* (linha 59). Cabe, também, destacar que, tanto na fala de Eneida, quanto na fala de Eduarda, compareceram referências à cultura oriental, seja através dos mangás ou através de leituras de manuais em japonês. Ou seja, mesmo que sutilmente, as professoras já possuem indicativos de leituras e, conseqüentemente, de práticas que constituem a identidade de boa parte de suas turmas. Perceber essas pistas, nas interações com os/as estudantes, já representa um importante passo no sentido de constituir atitudes decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2018), uma vez que não apenas se identificam práticas constitutivas daquela comunidade, mas que se reconhecem produtos culturais que não partem, exclusivamente, de uma tradição eurocêntrica ou norte americana.

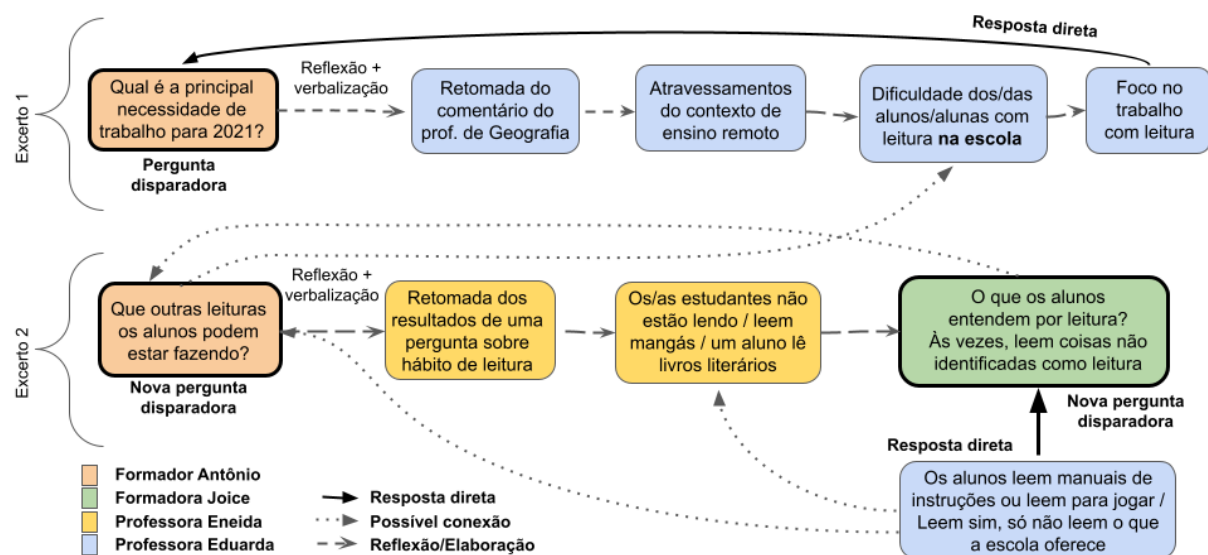
Considerando que o excerto analisado se constitui predominantemente por meio de um relato interativo, o qual se ancora em uma origem temporal específica, é interessante que voltemos nosso olhar também para uma lógica temporal nesse momento da análise. Cronologicamente, precisamos considerar que a conversa com os/as estudantes, narrada por Eduarda, ocorreu no final do ano de 2020. O encontro de formação continuada, no qual emergiram os Excertos 1 e 2, ocorreu em abril de 2021. Na verbalização apresentada como Excerto 1, Eduarda sinalizava perceber uma grande dificuldade com as práticas de leitura, e até mesmo uma ausência da capacidade leitora por parte de seus/suas alunos/alunas, reforçando que tinha como objetivo, primeiramente, despertar, neles/nelas, o prazer em ler. No mesmo encontro de formação, após diferentes tensionamentos dos formadores e de trocas com as demais professoras participantes, surge a verbalização analisada no Excerto 2, em que Eduarda faz menção à conversa tida com sua turma ao final de 2020. Conforme já analisado, nesse excerto, Eduarda cita os manuais de instruções de jogos digitais como uma leitura presente no dia a dia de seus/suas alunos/alunas, embora esse gênero não seja parte da tradição escolar.

Com base nisso, é possível considerar que Eduarda, a partir desse encontro de formação continuada e das interações nele desenvolvidas, possa ter ampliado sua consciência quanto ao que representa, efetivamente, o diálogo entre ela os/as estudantes, reportado na

verbalização, que ocorreu 5 meses antes do encontro de formação. Além disso, é possível que a professora tenha dado um importante passo quanto à ressignificação do que é leitura e do trabalho com essa prática, uma vez que encerra suas considerações reconhecendo que *eles leem o que é do interesse deles mesmo* e que *precisamos nos adequar a isso* (linhas 61 a 63). Por mais que pareça haver essa tomada de consciência, não podemos deixar de considerar que essa pode ser, conforme denomina Freire (1982) uma consciência ingênua, visto que poderia se constituir de conclusões apressadas quanto ao contexto atual ou de uma perspectiva comparativa, em que o passado ainda parece melhor. Nesse sentido, torna-se importante verificar, em outros contextos e momentos, quais foram os posicionamentos assumidos pelas professoras participantes, na esperança de constatar que esse foi apenas um indício do que Freire (1982) denomina de consciência crítica, que se constitui, entre outros fatores, de uma abertura a descobertas e revisões, de inquietude e mutabilidade.

Cabe atentar, ainda, para a maneira como se desencadeiam as verbalizações apresentadas no excerto. Na figura abaixo, propusemos um esquema visual para ajudar a destacar o movimento que percebemos:

Figura 1 – Representação visual dos movimentos observados entre os excertos 1 e 2



Fonte: elaborado pela autora (2022).

O questionamento que Antônio fez ao grupo parece ter sido no sentido de provocar a pensar em/dialogar coletivamente sobre *outras leituras* (linha 1), possivelmente, em função de, anteriormente, conforme aparece no Excerto 1, Eduarda se referir, especificamente, às práticas de leitura na escola, movimento que buscamos representar em nosso esquema visual. Esse questionamento, que optamos por chamar de pergunta disparadora, a nosso ver, surge no

sentido de (re)inserir a todos/todas no processo reflexivo operado em conjunto. Em resposta a Antônio, no presente excerto, a concepção de leitura, na verbalização de Eneida, ainda estava bastante atrelada à leitura literária e ao prazer de ler. Em sequência, foi necessário que a formadora Joice lançasse uma nova pergunta disparadora, tensionasse que *às vezes eles tão lendo coisas que a gente... que eles não conseguem identificar como leitura* (linha 25 a 27) e até que citasse exemplos, como post de Facebook ou receitas (linhas 29 a 32), que vai ao encontro da provocação de Antônio. Após toda essa progressão e alternância é que emerge a verbalização de Eduarda, conforme buscamos representar no esquema visual, em que cita o exemplo da leitura de manuais de jogos, que não é, comumente, valorizada como leitura, vislumbrando essa prática de maneira mais ampliada. Nesse caso,

[...] diferentes saberes, vindos das diferentes partes que compõem essa relação de trabalho, entram em interação com vista a atingir um objetivo/interesse em comum: a construção de uma “inteligência coletiva”, que atenda aos desafios enfrentados pelos professores (e seus alunos) nos processos locais ou até globais de desenvolvimento (profissional, pessoal, acadêmico...). (GUIMARÃES; CARNIN, 2020, p. 23).

As negociações que vão se estabelecendo, ao longo da interação, entre as professoras participantes e os/as formadores/formadoras, demonstram a importância desse espaço de formação pautado no diálogo e que se abre a um fazer pedagógico decolonial (WALSH, 2018; MOTA NETO; STRECK, 2019; CADILHE, 2020), para que todos construam juntos/juntas novos sentidos ao trabalho pedagógico com leitura na escola. Um movimento similar acontece em outras oportunidades, como será demonstrado nas próximas sessões, o que nos indica que esse processo dialógico, apresentado no excerto, não foi ao acaso, mas que está arraigado aos momentos de formação e mentoria desenvolvidos pelo grupo.

6.2 O encontro de mentoria realizado em 15/07/2021

Os excertos que constituem esta seção emergem no encontro de mentoria realizado em 15 de julho de 2021. A proposta dos encontros nesse formato é que se possa olhar, refletir e debater sobre a realidade específica de cada escola, em diálogo entre o grupo e as professoras participantes da formação, que lá atuam. Por esse motivo, na ocasião do encontro de mentoria aqui retomado, estavam presentes, especificamente, as professoras Eneida e Eduarda.

A formadora Joice iniciou o encontro, contextualizando que o processo de mentoria é uma construção compartilhada entre os/as mentores/mentoras e as professoras participantes, de maneira que todos os presentes possuem, como objetivo em comum, qualificar, ainda mais,

o trabalho já desenvolvido na escola. Ainda em seu turno de fala, Joice retomou o fato de que, naquele momento, devido às restrições impostas pela pandemia da COVID-19, cada escola estava buscando maneiras de se adequar às orientações oficiais, aos modelos de ensino e às medidas sanitárias, e que seria importante, para os/as mentores/mentoras presentes, compreender como as professoras estavam se organizando, nesse contexto, para atender a essas demandas e conduzir as propostas com suas turmas. As professoras Eneida e Eduarda, então, alternaram seus turnos, entre as dúvidas dos/das formadores/formadoras, explicando como vinham tentando atender aos/às estudantes que optaram por frequentar presencialmente, assim como atender aqueles/aquelas que participavam a distância, seja de forma *on-line* ou através de atividades impressas. Além disso, explicitaram recursos ou estratégias que estavam buscando adotar para que pudessem acompanhar a todos/todas nesse processo de aprendizagem atravessado por diferentes formatos. A partir disso, Eneida mencionou uma situação de aula específica, a partir da verbalização reproduzida no excerto a seguir:

Excerto 3 - 20'40'' a 21'30''

1 Eneida: é eu levei o sétimo ano o sétimo c é: pra: informática
 2 essa semana pra eles fazerem a atividade porque tem
 3 um livro on-line que eles precisam ler né e foi e foi
 4 divertido porque daí uma um aluno assim o primeiro que
 5 abriu o livro né ã abriu o link ali abriu o livro e
 6 viu que ele fo ã: vira as folhas né vira as páginas
 7 ele achou aquilo o máximo né ele clicar e o livro
 8 virar a página assim achou aquilo divertidíssimo né
 9 então: assim tá tendo um bom retorno no não né e:
 10 mesmo mesmo com todas essas dificuldades tem aqueles
 11 que realmente estão ali e estão desenvolvendo essa
 12 habilidade né
 13 Antônio: essa habilidade é desculpa eu não sei se eu recuperei
 14 bem qual é o referente é a habilidade de leitura
 15 Eneida: [a
 16 habilidade de leitura

O livro em questão, mencionado por Eneida em sua verbalização, se chama “A esperança é uma menina que vende frutas”, aprovado no edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Literário)⁷, escrito e ilustrado por Amrita Das, autora indiana, que compartilha, no livro, reflexões surgidas na ocasião de uma viagem de trem. A escolha do livro foi feita pelas docentes, conforme emerge em excertos apresentados posteriormente, pelo fato de que as turmas dos sétimos anos estavam inscritas nas Olimpíadas

⁷ Edital de 2020 do PNLD Literário, relativo aos Anos Finais do Ensino Fundamental. O Guia Digital está disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio. Acesso em 10 set 2022.

de Língua Portuguesa, doravante OLP, promovida pelo Ministério da Educação, cujo gênero textual a ser produzido era memórias literárias, relacionando-se, por isso, com o livro.

Eneida inicia sua verbalização detalhando que levou sua turma ao laboratório de informática para que pudessem realizar a leitura proposta (linhas 1 a 3). A partir disso, Eneida utiliza verbos e dêiticos que orientam o texto em condições disjuntas às do mundo ordinário (contexto em que a verbalização está sendo formulada), como *essa semana* (linha 2), *pra informática* (linha 1) e *foi* (linha 3). Nesse movimento de disjunção, o texto se alinha à operação psicolinguageira de narrar, de modo que a verbalização da professora poderia se organizar como um relato interativo ou como uma narração⁸ (BRONCKART, 1999). Contudo, por utilizar de início, um dêitico de primeira pessoa, na expressão *eu levei* (linha 1), Eneida se implica no texto produzido, condição que evidencia que a verbalização é um relato interativo. Esse tipo de discurso produz o efeito de revelar o engajamento do produtor e traços de sua subjetividade, fortemente atrelados à situação e aos destinatários imediatos de sua verbalização, mas ainda preservando um certo distanciamento em relação a seus/suas interlocutores/interlocutoras (BRONCKART; MACHADO, 2004), já que não utiliza dêiticos que impliquem diretamente os/as interlocutores/interlocutoras na coconstrução de seu enunciado.

Além de referenciar a si mesma, Eneida também insere seus/suas alunos/alunas na situação que está narrando, aos quais referencia, geralmente, na terceira pessoa do plural. Esse movimento ocorre, por exemplo, ainda no início da verbalização, em que a professora afirma: *eles precisam ler* (linha 3). Nesse caso, cabe destacar a modalização deôntica (BRONCKART, 1999) realizada por Eneida, através do verbo *precisar*, que surge para denotar um caráter de obrigatoriedade - aqui, da leitura a ser realizada-, visto que os/as alunos/alunas *precisam ler* (linha 3) esse livro, em específico. Tal necessidade, expressa pela professora, está relacionada à participação na OLP, porém, não se distancia da recorrente prática escolar de ler porque alguém pediu/mandou ler. Essa condução, conforme assinala Kleiman (2004), é comum e pode desencadear um processo mecânico e distante da construção de significado/sentido, de forma que, frequentemente, “[...] essa leitura desmotivada não

⁸ Diferentes excertos que compõem nossos dados, como o presente, poderiam ser focalizados sob o viés dos estudos das narrativas. Nesse caso, poderíamos partir de conceitos como, por exemplo, o de pequenas narrativas/pequenas histórias ou de evento narrativo, amparados por contribuições de autores/autoras como Bamberg e Georgakopoulou (2008), Bastos e Biar (2015), De Fina (2015), Wortham e Reyes (2015) e Cadilhe e Sant’Anna (2019), como chaves para a construção de nossas análises. Embora reconheçamos a importância de pesquisas que versem sobre essa abordagem na Linguística Aplicada, especialmente no âmbito da formação de professores/professoras, nossas análises se ancoram no modelo de arquitetura textual do ISD, teoria que também se constitui como pilar estruturante de nossas ações de formação. Em pesquisas futuras, essa abordagem pode iluminar outras análises e discussões sobre nossos dados.

conduz à aprendizagem.” (KLEIMAN, 2004, p. 35). Eneida, todavia, avalia que, a partir da leitura proposta, *tá tendo um bom retorno* (linha 9).

O livro em questão nos parece uma escolha bastante produtiva, por possibilitar contemplar temas como as diferenças e aproximações culturais entre ocidente e oriente, efeitos do patriarcado na vida das mulheres, dificuldades enfrentadas por quem vive na pobreza, entre outros assuntos pertinentes e necessários a uma formação crítica. Cremos que a exploração de tais temáticas poderia ampliar o engajamento crítico dos/das estudantes, a partir de sua leitura - não apenas do livro, mas a leitura de mundo -, permitindo enveredar por uma pedagogia “[...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 1989, p. 43). No entanto, a professora não apresenta, até então, em sua verbalização, indícios de atividades nesse sentido. Porém, ela avalia, a partir de uma modalização apreciativa, que se traduz em um julgamento subjetivo (BRONCKART, 1999; SCHMIDT; CARNIN, 2020), que o desenvolvimento da leitura *foi divertido* (linha 3 e 4). Essa avaliação se dá com base na observação de que o primeiro aluno a acessar o *link* em que se encontra a obra, *abriu o livro e viu que ele vira as folhas* (linha 5 e 6) e que esse mesmo aluno *achou aquilo o máximo* (linha 7).

Certamente, a descoberta de que o site permite folhear as páginas é uma aprendizagem importante, sobretudo, sob a ótica dos multiletramentos. Esse conceito, introduzido pelo Grupo de Nova Londres (1996) trata da “[...] capacidade de ler, compreender, produzir, envolver-se nas práticas de leitura e escrita de textos multimodais ou multissemióticos.” (TANZI-NETO *et al.* 2013 apud SCHELL, 2022, p. 36). Nesse sentido, aprendizagens como essa precisam ter seu espaço na sala de aula, especialmente porque “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas.” (ROJO, 2013, p. 8). É com base na descoberta de seu aluno que Eneida parece avaliar positivamente o desenvolvimento da atividade de leitura proposta à turma. A professora utiliza o termo *então* (linha 9), apontando para a conclusão de que o aluno havia achado o recurso divertido e que *então assim tá tendo um bom retorno* (linha 9).

A partir disso, também, Eneida orienta a conclusão de sua verbalização, através do advérbio *realmente* (linha 11), em uma modalização epistêmica, que confere valor de verdade ao que está sendo enunciado (BRONCKART, 1999), asseverando que há alunos/alunas que *realmente estão ali e estão desenvolvendo essa habilidade* (linha 11 e 12) - que é a habilidade da leitura, conforme assevera a professora ao ser questionada por Antônio. Essa perspectiva

positiva quanto à leitura provém do fato de perceber que seu aluno, de fato, acessou o *link*, abriu o livro digital e utilizou o recurso tecnológico, representando, em tese, que ele realizou a leitura - o que, por si só, já bastaria. Construir uma avaliação positiva quanto à atividade, apenas com base na reação desse estudante quanto ao recurso tecnológico, parece se aproximar de uma concepção mais tradicional de (aula de) leitura, na qual “[...] o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu”. (CAFIERO, 2010, p. 87). O engajamento do aluno, nesse caso, conforme representado pela professora, pode significar muito mais um interesse pela funcionalidade tecnológica, por exemplo, do que pela leitura, em si, levando-nos a considerar que esse não pode ser um critério para avaliar os resultados da atividade proposta.

Além disso, se o leitor é um sujeito ativo que (co/re)constrói os sentidos daquilo que lê, seria primordial oferecer, nesse contexto de aula de leitura, oportunidades de atuação em que os/as estudantes pudessem questionar, debater, refletir e, efetivamente, desempenhar ações motivadas/mediadas por aquilo que leram. Concordamos com Streck (2017), ao considerar que a participação é um pressuposto à cidadania e à democracia, por isso, se torna também uma prática pedagógica. Nesse sentido, se queremos formar alunos/alunas para agir plena e pluralmente, no mundo, a partir da linguagem, precisamos ampliar suas possibilidades de participação, especialmente porque “participação se aprende participando” (STRECK, 2017, p. 196).

As verbalizações, que seguiram após o Excerto 3 não foram, aqui, reproduzidas, pois tratam, primeiramente, do questionamento do mentor Antônio quanto ao título do livro lido pela turma. Posteriormente, se desenrolam em alternâncias entre as professoras e os/as mentores/mentoras presentes, nas quais foram sanadas dúvidas sobre a quantidade de alunos/alunas frequentando as aulas, presencialmente, naquele momento, sobre qual livro didático há disponível na escola, entre outros pontos que não são nosso foco de análise nessa pesquisa. Em sequência, Eduarda comentou com o grupo que, além dos demais desafios que já estavam estabelecidos naquele contexto escolar, ainda durante a pandemia da COVID-19, ela e sua parceria de trabalho, Eneida, optaram por se inscrever nas Olimpíadas de Língua Portuguesa - que foi o que justificou a escolha pelo livro anteriormente citado. Diante disso, a mentora Amanda, quando assume o turno, questiona de onde surgiu a ideia da inscrição, ao passo que a professora Eduarda aponta que, pelo contexto incerto (presencial ou remoto), devido à pandemia, queriam algo que “motivasse” e que a participação na OLP surgiu como possibilidade para isso. Diante dessa resposta, a mentora Joice provoca uma nova reflexão, conforme apresentado no Excerto 4:

Excerto 4 - 27'37'' a 28'48''

1 Joice: ô gurias vou fazer uma pergunta agora motivasse quem
 2 vocês ou os alunos?
 3 Eduarda: ambos [...] a: olha ã:: ... eu acredito que nós no
 4 momento que nós decidimos pela ... pela inscrição na
 5 olimpíada nós pensamos nós falamos sobre isso né
 6 Eneida
 7 Eneida: aham
 8 Eduarda: que seria um gás né
 9 Eneida: sim
 10 Eduarda: um gás pra que começássemos com com as atividades
 11 Antônio: e como é que foi a recepção dos alunos
 12 Eneida: pro sétimo ano fo: ã assim ele eles meio que brilhou o
 13 olhinho né brilhou: eles não tinham participado ain:da
 14 né eles não tinham tido essa: essa possibilidade né
 15 porque no ano: que eles estavam no no no sexto ano não
 16 teve né então:: pra eles assim eles ficaram mais
 17 encantados assim o nono ano o oitavo: me meio a meio
 18 né e o nono: nono não nono: não pelo menos o meu nono
 19 Eduarda: [é xx
 20 Eneida: né eu não sei os da Eduarda né mas o meu
 21 Eduarda: [não dos meus
 22 nonos ã: eu: tenho tenho os dois públicos né: Antônio
 23 como sempre tem uma galera que não se motivou mas não
 24 se motivaria por nada

Esse excerto, embora não esteja tão explicitamente conectado às práticas de ensino de leitura, se faz fundamental, no sentido de compreender um movimento que se deu na sequência do excerto apresentado e que se reflete nos demais momentos desse encontro de mentoria: questionamentos que fomentam uma outra lógica, no processo de formação. Cadilhe (2020) aponta para a urgência de ações nesse sentido, com vistas a

[...] produzir espaços formativos onde professores (em formação inicial ou continuada, reitero) possam compartilhar suas questões, orientações e angústias, bem como pensar coletivamente em modos de ação, e que nestas pautas os chamados grupos social e economicamente vulneráveis tenham voz e vez, seja pela própria atuação no grupo, seja pelo diálogo em diferentes discursos [...] (CADILHE, 2020, p. 69).

Compreendemos que a pergunta da formadora Joice, ao questionar *motivasse quem?* (linha 1) opera nesse sentido, pois a questão surge, grosso modo, como um convite para pensar: “para quem e para quê estou planejando?”. Esse questionamento, a nosso ver, insere a todos em um movimento de reflexão sobre as práticas pedagógicas, evidenciando um ponto de conflito e quase que desvelando algo que ainda flutuava entre as professoras e os/as

mentores/mentoras presentes. Aqui, usamos o termo conflito não no sentido de desentendimento ou de enfrentamento, mas sim como um elemento edificante do processo de formação, que surge para desestabilizar e deixar vulnerável aquilo que já está posto, constituindo-se como “[...] o centro de toda experiência pedagógica emancipatória.” (SANTOS, 1996 apud GOMES, 2012, p. 107). Assim, com base na pergunta de Joice, podemos, ainda, provocar outros importantes (e inquietantes) questionamentos: Afinal, quem tem que “se motivar”? Somente os/as alunos/alunas? Os/as professores/professoras também não podem ou até mesmo necessitam se sentir motivados/motivadas a desenvolver seu trabalho?

Pelo fato de não haver resposta pronta para essas questões, tentar responder a todas elas, aqui, poderia resultar em elaborações simplistas ou apressadas, afinal, cremos que não haja resposta única. Nesse sentido, ao invés de buscar responder, queremos chamar atenção para o fato de que essas são apenas algumas indagações, entre tantas outras que poderiam se dar a partir do questionamento de Joice às professoras, e que mobilizam um complexo processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Destacamos, portanto, a permanente necessidade de um espaço formativo pautado no diálogo e no debate, em que suscitar problematizações é um passo fundamental para ampliar nossas atitudes decoloniais (MALDONADO-TORRES, 2018) e qualificar nossas ações, seja enquanto professoras/professores ou formadores/formadoras, afinal, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 1989, p. 108).

No diálogo que decorre em resposta à pergunta *motivasse quem?* (linha 1), Eduarda inicia afirmando *ambos* (linha 3), ou seja, tanto ela e Eneida, quanto seus/suas alunos/alunas. Ao lançar esse posicionamento, Eduarda já evoca a participação de Eneida, dizendo *nós pensamos nós falamos sobre isso né Eneida* (linhas 5 e 6) e *que seria um gás né* (linha 8) ao passo que aguarda a asseveração por parte de sua colega. Eneida, por sua vez, corresponde a essa expectativa, respondendo que sim (linha 9), e Eduarda completa: *um gás pra que começássemos com as atividades* (linha 10). Devido ao fato de Eduarda ter, inicialmente, sinalizado que a ideia, ao participar da OLP, era motivar ambos, professoras e alunos/alunas, surge mais um tensionamento, dessa vez, por parte de Antônio: *e como é que foi a recepção dos alunos?* (linha 11).

Eneida desenvolve sua verbalização em resposta a Antônio, se mostrando implicada em relação ao ato de produção do texto, visto que se autoneia *eu*, como na linha 20: *eu não sei*. A professora utiliza dêiticos, como ao se referir a seus/suas alunos/alunas como *eles* (linhas 12 a 16) e ao incorporar elementos que distanciam o fato temporalmente, como ao

citar o *ano que eles estavam no sexto ano* (linha 15). Predomina, também, a utilização de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, como *brilhou* (linha 13), *estavam* (linha 15) e *ficaram* (linha 16), direcionando-se para o mundo discursivo do narrar. Com isso, compreendemos que o texto que emerge da verbalização de Eneida se organiza em um tipo de relato interativo, cuja ocorrência produz o efeito de revelar posicionamentos e subjetividades, mesmo mantendo certo distanciamento em relação a seus/suas interlocutores/interlocutoras (BRONCKART, MACHADO, 2004).

Ao responder *meio que brilhou o olhinho né* (linhas 12 e 13), Eneida demonstra sua implicação em relação ao contexto no qual sua verbalização emerge, visto que compartilha um posicionamento com base em um julgamento subjetivo e logo retifica, dizendo apenas *brilhou* (linha 13). O *meio que*, aqui, opera como um modalizador epistêmico/lógico (BRONCKART, 1999), que denota a incerteza quanto à reação positiva dos/das estudantes sobre a inscrição na OLP. Ou seja, primeiro, Eneida hesita, para depois, afirmar. Esse movimento é um indício da formulação do raciocínio no exato momento em que transcorre o encontro e podemos interpretá-lo como indício de que a professora está imersa no processo formativo, se permitindo refletir sobre sua atuação profissional e avaliar situações decorrentes de sua prática.

Ao ser mencionada por Eneida, Eduarda complementa a verbalização de sua colega, compartilhando suas considerações quanto à recepção dos/das alunos/alunas, que havia sido o questionamento do mentor Antônio. A verbalização da professora se constitui a partir de um texto orientado pelo tipo de discurso interativo, conforme podemos perceber pela utilização de verbos no presente, como *tenho* (linha 22) e *tem* (linha 23), e do pronome na primeira pessoa do singular. Nesse caso, o texto ocorre no mundo discursivo do expor e denota uma implicação de Eduarda em relação ao ato de produção de sua verbalização. Esse tipo de discurso, conforme Machado e Bronckart (2004), pode evidenciar traços subjetivos quanto ao produtor do texto, de maneira explícita, como em posicionamentos diante do que é dito, além de acentuar a proximidade com os/as interlocutores/interlocutoras.

Eduarda inicia sua verbalização assinalando que possui dois públicos em suas turmas de nono ano, portanto, aqueles/aquelas alunos/alunas que ficam *encantados*, conforme referiu Eneida na linha 17, e aqueles/aquelas que não. Diante disso, Eduarda revela uma representação quanto aos/às estudantes, que, a nosso ver, indicia um eco de colonialidade. Nas palavras da professora, há *uma galera que não se motivou, mas não se motivaria por nada* (linhas 23 e 24). Partir para essa relação de tudo/nada pode nos levar a questionar se a professora, de fato, já tentou oferecer “tudo” a esses/essas alunos/alunas, algo que, por óbvio,

não pode ter ocorrido em apenas um período do ano letivo. Parece-nos, porém, que abordar a ideia de que alguns/algumas alunos/alunas não se motivam com nenhuma proposta oferecida, opera também no sentido de justificar que, por isso, as professoras escolheram enveredar por algo que as motivasse.

Acreditamos, conforme postula Freire (1989), que todos têm o direito de dizer sua palavra e que esse direito implica na necessidade de escutar, de modo que professores/professoras precisam falar com seus/suas alunos/alunas, pois apenas falar para eles/elas significa não ouvi-los/ouvi-las. Diante disso, nossa crítica, aqui, reside não no fato de as professoras apontarem que buscam motivação para atuar, mas sim em, aparentemente, não fazer um movimento dialógico, em não entrar em contato, diretamente, com os interesses e necessidades de alguns de seus/suas alunos/alunas, por assumir que eles não se motivariam por nada. Precisamos considerar que esse movimento, provavelmente, não é intencional, afinal, estamos todos na matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2018), mas é um ponto que ainda carece de tensionamento acadêmico e investimento formativo no cenário desta pesquisa.

Para Pessoa (2022), entre os nós de colonialidade, que se constituem como desafio à formação docente, está o próprio modelo de escola que mantemos até os dias de hoje. Segundo a autora, até mesmo a disposição física da sala de aula incide em uma “[...] configuração que determina o lugar do conhecimento e o lugar da ignorância.” (PESSOA, 2002, p. 278). Compreendemos, assim, que a representação sobre os/as estudantes e a justificativa para a decisão das professoras, conforme introduzido nas verbalizações, indicia um eco de colonialidade, pois corrobora com a tradicional a ideia de que professores/professoras são as figuras de poder no espaço de sala de aula e, portanto, são eles/elas quem ditam o que se torna, ou não, objeto de ensino. Se aproxima, também, ao que Freire (1989) chama de “educação bancária”, em que “[...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” (FREIRE, 1989, p. 81). Além disso, mobiliza uma ideia de docência com foco no conteúdo, que é selecionado por parte do professor e que não prioriza os interesses/necessidades dos/das estudantes. cremos que

[...] a educação deve ser comprometida com a justiça social, o que significa que docentes devem não apenas ensinar os conteúdos de uma determinada matéria, mas também estimular o pensamento crítico dos alunos, para que consigam estar

conscientes da opressão e aprender como lutar contra ela. (PESSOA; URZEDA-FREITAS, 2012, p. 1, tradução nossa).⁹

Nesse sentido, consideramos que, ao decidir quanto às práticas a serem promovidas em sala de aula, ambas as motivações e interesses - das professoras e de seus/suas alunos/alunas - deveriam, de fato, ter sido contempladas. Justamente pelo fato de a colonialidade se desdobrar em nossas formas de ser e de saber, isso acaba tangenciando nossas práticas, especialmente, quando não há um compromisso com a justiça social claramente estabelecido. Para Cadilhe (2020), um modelo/programa nos foi imposto e, até hoje, invisibiliza determinados saberes. Isso impacta nossos modos de produzir conhecimento, tangencia nossas práticas profissionais e acadêmicas e, conseqüentemente, resulta num silenciamento dos currículos, formando um “[...] ciclo vicioso de uma formação desprendida da crítica social, implicando muitas vezes numa educação básica descompromissada com a justiça social e com os direitos humanos como princípios para a vida em comunidade.” (CADILHE, 2020, p. 59). Nesse sentido, reconhecemos que as representações que emergem na verbalização da professora também podem decorrer de um eco dos processos de formação docente como um todo.

Conforme discutido anteriormente, a pergunta da mentora Joice foi disparadora de tentativas de elaboração, de justificativas, exemplificadas por marcas discursivas, a respeito das escolhas das professoras. O tensionamento de Antônio, ao voltar seu olhar para os/as estudantes, vai no mesmo sentido. Ainda assim, restam um pouco obscuras, até esse momento do encontro, algumas questões especificamente relacionadas à aprendizagem, visto que nem no Excerto 3 e nem no presente excerto foram mencionados objetivos específicos de ensino, tanto em relação à participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), mas, especialmente, quanto à atividade de leitura que decorre dela. Após as verbalizações introduzidas no presente excerto, os/as participantes do encontro se alternaram, sanando dúvidas sobre a participação na OLP, motivo pelo qual não reproduziremos esse trecho aqui. Em seguida, ainda buscando se apropriar do trabalho sendo proposto quanto à leitura, o mentor Antônio questionou quais atividades as professoras já haviam desenvolvido e qual propósito visavam. As professoras, então, citaram que já haviam proposto a leitura do livro e uma primeira atividade envolvendo a análise de imagem. Diante disso, o mentor Antônio explicou que gostaria de compreender melhor, considerando um planejamento inicial,

⁹ No original: “[...] education should be committed to social justice, which means that teachers must not only teach the contents of a given subject, but also encourage students’ critical thinking so that they can be aware of oppression and learn how to fight against it.” (PESSOA; URZEDA-FREITAS, 2012, p. 1).

elaborado pelas professoras e disponibilizado previamente ao grupo, o que as professoras já conseguiram realizar e o que ainda gostariam de desenvolver com as turmas. O questionamento de Antônio, bem como a resposta de Eduarda, encontra-se reproduzido no Excerto 5:

Excerto 5 - 35'03'' a 37'47''

1 Antônio: ã: pensando então na:: nesse foco com leitura assim o
 2 que que vocês querem ainda desenvolve:r e qual é assim
 3 se a gente fosse definir em uma frase a: meta desse
 4 planejamento vamos chamar assim genericamente né desse
 5 trabalho com leitura o que que eu quero que os meus
 6 alunos ou os nossos alunos já que são duas cheguem ao
 7 final sabendo fazer ... assim o que que é
 8 imprescindível em termos de aprendizagem que é o nosso
 9 ideal o nosso assim horizonte que que cês diriam ...
 10 porque ali tá discriminado por habilidades
 11 Eduarda: [Antônio
 12 Antônio: né eu queria entender o todo
 13 Eduarda: sim Antônio esse livro a hora que vocês virem vocês
 14 ã: vão se dar conta que ele tem um várias ilustrações
 15 ele é muito bem ilustrado então tem uma: uma linguagem
 16 não-verbal que eu posso até dizer pelo colorido das
 17 páginas que precede a: linguagem verbal a escrita
 18 ... e como nós estamos né como a Eneida comentou com
 19 essas turmas essas nossas turmas de sétimo ano de
 20 sétimos anos elas tiveram sexto ano conturbado então a
 21 transição né do dos anos iniciais para os anos finais
 22 que é quando a gente tem aquele cuidado to:do com
 23 relação à leitu:ra organização: tudo mais eles fizeram
 24 no remoto tiveram ali poucos dias de aula nós não nos
 25 conhecemos pessoalmente não nos nos conhecíamos
 26 pessoalmente então a gente pensou em algo que pudesse
 27 primeiro a: fazer com que eles ã trouxessem a leitura
 28 de mundo que eles já têm né o: o tudo que eles já
 29 conhecem da vida a pelo próprio título né a esperança
 30 é uma menina que vende frutas é e o livro é muito
 31 gostoso de ler ele é ele é tranquilo ele tem uma
 32 leitura fácil muito bem ilustrado então a gente queria
 33 que primeiro eles conseguissem ver essa imagem
 34 analisar a imagem ... e já ter uma: já formar a
 35 história ... pra depois quando eles fossem pra leitura
 36 que eles tivessem essa facilidade da compreensão ...
 37 esse foi nosso primeiro pensamento porque ã: e pelo
 38 próprio fato de ser digital sabe a folha quando quando
 39 tu passa a página faz aquele barulhinho de de folhar o
 40 livro é um barulho gostoso: então a gente escolheu ele
 41 pra que eles tivessem esse prazer no contato nesse
 42 momento com a leitura ... já que nós estamos voltando
 43 né que tá toda essa essa função e: acho que é isso né

Em sua verbalização, o formador Antônio tenta, justamente, aprofundar o aspecto da aprendizagem, provocando as professoras participantes a sinalizar os principais objetivos de seu trabalho, aquilo que consideram imprescindível de ser desenvolvido até o final daquele planejamento, pensando, especificamente, em termos de leitura. Eduarda se engaja em uma verbalização relativamente longa, mas, em um primeiro momento, não responde diretamente ao questionamento de Antônio. Primeiro, a professora retoma questões relativas ao livro “A esperança é uma menina que vende frutas” (DAS, 2015), cuja leitura foi proposta às turmas de sétimo ano. Depois, Eduarda introduz mais detalhes quanto ao contexto das turmas. Finalmente, a professora elenca alguns objetivos para o trabalho com seus/suas alunos/alunas. Nesse movimento, o texto que emerge da verbalização de Eduarda se configura pelo tipo de discurso interativo, em que se evidencia a subjetividade do produtor e seus posicionamentos, além de estabelecer um maior grau de proximidade em relação aos/às interlocutores/interlocutoras (MACHADO; BRONCKART, 2004). No presente excerto, é possível perceber uma forte implicação por parte de Eduarda quanto ao que é dito, pelo uso, por exemplo, de dêiticos de primeira pessoa do singular e do plural (eu/a gente) e de verbos no presente (*tem* - linha 14, *posso* - linha 16, *precede* - linha 17, *estamos* - linha 18, entre outros). Além disso, o mundo discursivo se orienta em conjunção ao mundo ordinário, de maneira que o texto se situa no domínio do expor e não do narrar.

Na verbalização, comparecem motivos que sustentam a escolha de Eduarda e de Eneida pela leitura do livro, para além do fato de que ele subsidiária a preparação para a compreensão do gênero exigido na OLP. Em primeiro lugar, a professora cita que a obra *tem várias ilustrações*, que é *muito bem ilustrado* e *tem uma linguagem não-verbal*, que, pelo fato de ser bem colorido, *precede a linguagem verbal* (linha 17). Kleiman (2004) ao analisar três livros didáticos em busca de um perfil de leitor pressuposto e comparar com a caracterização desse sujeito, nas tendências ao longo de mais de 25 anos de pesquisa sobre leitura no Brasil, constata que havia, em textos da década de 1970, por exemplo, um predomínio e valorização da linguagem (verbal) sobre a imagem. Nesse caso, a imagem funcionava como coadjuvante no processo de interpretação, de modo que o texto verbal permitiria elaborar os vagos sentidos suscitados através da imagem. Essa perspectiva nos parece, também, estar em funcionamento nas observações de Eduarda a respeito do livro, de forma que as cores e ilustrações servem como estímulos visuais que atraem e regulam a atenção dos/das alunos/alunas, mas que não necessariamente fazem parte da construção de sentido do próprio texto.

Posteriormente, Eduarda parte de modalizações apreciativas, que passam por seus parâmetros de avaliação subjetiva (BRONCKART, 1999), no sentido de seguir justificando sua escolha pelo livro. Nelas, a professora alega que o livro *é muito gostoso de ler, que é tranquilo, pois tem uma leitura fácil* (linha 32). Através disso, compreende-se que a professora almejava uma *facilidade de compreensão* (linha 36), que poderia ser potencializada *pelo próprio fato de ser digital* (linhas 37 e 38). Nessa perspectiva, a tecnologia também nos parece ocupar o papel de ferramenta para captar a atenção e, talvez, o interesse dos/das estudantes, assim como funcionam as imagens analisadas por Kleiman (2004). De todo modo, especialmente após a pandemia, “as tecnologias digitais chegaram e se instalaram, em todos os aspectos da vida social e laboral, mesmo nas camadas mais pobres da população brasileira.” (RIBEIRO, 2020, p. 16). Nesse sentido, embora não saibamos em que medida *o fato de ser digital* (linha 38) seja suficiente para engajar os/as alunos/alunas com a leitura, é válido reconhecer que a professora vê, no recurso digital, uma possibilidade de aproximação de seus/suas alunos/alunas com a atividade proposta, sendo a tecnologia um elemento familiar e, ao mesmo tempo, instigante.

Ao encontro dessa tentativa de aproximação está o trecho em que Eduarda indica que, em primeiro lugar, as professoras pensaram em uma proposta em que os/as estudantes *trouxessem a leitura de mundo que eles já têm* (linhas 27 e 28). Nessa ocasião, Eduarda se aproxima da concepção Paulo Freire (1989), em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Segundo o autor, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, de modo que a leitura “[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 1989, p. 5). Entendemos, portanto, que ao buscar dar visibilidade a *tudo que eles já conhecem da vida* (linhas 28 e 29), diferentemente do movimento constatado no excerto anterior, Eduarda parece estar propondo uma tentativa de privilegiar os/as alunos/alunas, de contemplar suas necessidades e seus saberes. Propiciar essa abertura aproxima o trabalho representado pela professora de uma pedagogia decolonial, que possibilita abrir e ampliar rachaduras no mundo dominante e, concomitantemente, contribuir para a criação de tantos outros mundos (WALSH, 2018).

Além disso, ao verbalizar o desejo de valorizar e relacionar as vivências dos/das alunos/alunas com a leitura, ao tentar explicitar objetivos para seu trabalho, Eduarda parece evocar uma concepção de leitura que vai além da mera decodificação, se orientando para uma proposta de letramento ideológico (STREET, 2014). No entanto, além da mobilização dessa leitura de mundo, Eduarda aponta para o desejo de que seus/suas alunos/alunas pudessem *ver*

e analisar a imagem/ilustrações do livro (linhas 33 e 24) e *formar a história* (linhas 34 e 35), o que poderíamos considerar serem os objetivos sobre os quais o mentor Antônio havia questionado. Ao apresentar essas metas como aquilo que espera que seus/suas alunos/alunas consigam fazer com a atividade, se distanciando do movimento identificado anteriormente, Eduarda se orienta a uma concepção de leitura como ato de compreensão, na qual, segundo Rojo (2004) o foco fica voltado ao texto e ao leitor, dependendo de capacidades ou estratégias mentais e da extração de informações do texto.

Em seguida, Eduarda acrescenta que gostaria que a análise das ilustrações e a formação de uma história se efetivasse para que *depois quando eles fossem pra leitura que eles tivessem essa facilidade de compreensão* (linhas 35 e 36). Essa proposição corrobora com as constatações de Kleiman (2004), mencionadas anteriormente, ao examinar livros didáticos, visto que, na verbalização de Eduarda, a análise de ilustrações e a inferência são consideradas atividades prévias à leitura, a ser realizada *depois* (linha 35), meras facilitadoras da compreensão do texto escrito. Para a autora, propostas como essa se situam na contramão dos materiais que nossos/nossas alunas encontram fora da escola, especialmente nas mídias digitais, por esse motivo, concordamos com a autora ao apontar que falta visibilizar as “[...] práticas socioculturais contemporâneas, que visem ao desenvolvimento de outros letramentos, os que envolvem a leitura de textos multimodais que, ao reconhecer o papel da imagem na construção de sentidos, deselitizam a relação com o texto escrito [...]” (KLEIMAN, 2004, p. 22).

Por mais que, hoje, em termos de pesquisa, já tenhamos avançado quanto à concepção e ao trabalho com essa prática, a verbalização da professora nos sugere o quanto os modelos mais antigos e restritos da discussão sobre leitura (e letramento) seguem reverberando na escola. Esse é um importante dado, no sentido de ainda investirmos, enquanto formadores/formadoras, na ampliação das discussões a esse respeito, considerando que, por vezes, as reflexões produzidas em âmbito acadêmico podem levar certo tempo até que sejam ressignificadas, apropriadas e incorporadas às práticas escolares, especialmente porque, frequentemente, o caminho entre elas e as escolas se torna “[...] longo, tortuoso, sem financiamento, sem prestígio e pouco iluminado.” (RIBEIRO, 2020, p. 17)

Se a análise de imagens e a idealização/previsão de uma história, não são, de acordo com a verbalização de Eduarda, metas quanto à leitura propriamente dita, mas sim atividades prévias, então, novamente, não fica claro o que se espera desenvolver no trabalho com essa prática, que havia sido o questionamento de Antônio. Ao final de sua verbalização, porém, a professora retoma o desejo de estimular o gosto pela leitura, ao reforçar que a escolha do livro

se deu *pra que eles tivessem esse prazer no contato nesse momento com a leitura* (linhas 41 e 42). Diante disso, e pelo próprio fato de esse desejo já ter sido evidenciado nos excertos referentes ao encontro de formação do dia 22/04/2021, parece-nos que proporcionar um prazer em relação ao ato de ler é não apenas um objetivo, mas um compromisso assumido pela professora em seu trabalho.

A esse respeito, entendemos que “[...] para gostar de ler, é preciso compreender o que se lê. Por isso, é possível que a falta de compreensão de alguns alunos seja o motivo pelo qual haja a rejeição das atividades de leitura, causando uma reação contrária às expectativas.” (ALMEIDA, 2020, p. 64 - 65). Portanto, se, para Eduarda, é um compromisso fazer com que seus/suas alunos/alunas se relacionem positivamente com a leitura, como indicado na linha 41, de forma que não apenas a realizem mas que plenamente se envolvam e que gostem dela, é preciso estabelecer objetivos claros e mediar essa “[...] relação aluno/leitor/obras com atividades desafiadoras, seguindo critérios estabelecidos por um leitor maduro que deve ser o professor.” (SOUSA; GUIMARÃES, 2019, p. 99).

A professora Eneida havia disponibilizado no chat um link de acesso a uma versão digital do livro. Com isso, após as verbalizações reproduzidas no presente excerto, houve algumas alternâncias de turno, em que as professoras e os mentores contemplaram o fato de “A esperança é uma menina que vende frutas” (DAS, 2015) fazer parte das escolhas possíveis no PNLD. Trataram, assim, da possibilidade de tê-lo em versão impressa na escola e do tempo que os livros advindos do programa, geralmente, levam para chegar até a escola. Na sequência, o mentor Antônio retoma seu questionamento anterior, elaborando-o com outras palavras:

Excerto 6 – 39’56’’ a 40’47’’ / 41’07’’ a 41’29’’

- 1 Antônio: né então acho que a gente vai receber né até o come
 2 metade do ano que vem não então isso é uma coisa bo:a
 3 entendi: que é uma escolha de livro orientada pela
 4 atração dos alunos pra leitura eu dei uma foleada ele
 5 tem um é: realmente assim a centralidade tá na imagem
 6 o texto é mais curto né dá pra adaptar ali: ã: mas em
 7 termos aí específicos assim além dessa: aproximação:
 8 com o li:vro é: com essa exploração essa interpretação
 9 do não verba:l é e vocês têm alguma outra: ... ã:
 10 expectativa nesse trabalho com leitura assim ... fez
 11 sentido
 12 Eduarda: [a: de cativar eu acho: ã: ã de que assim ó à
 13 princípio Antônio
 14 Antônio: uhum
 15 Eduarda: esse esses sétimos que nós temos a gente pensa neles

16 como um quinto ano tá?
 17 [...]
 18 Antônio: tá
 19 Eduarda: a maioria quando a gente fala em leitura eles dizem
 20 sinceramente não li não leio nada não li nada uma
 21 gran:de parte sabe eles não eles não tocaram em um
 22 livro [...] a gente tem medo assim ó: o nosso o nosso
 23 cuidado é de não afastá-los da leitura

Em sua verbalização, Antônio apresenta uma nova questão em torno da proposta sendo desenvolvida pelas professoras: *vocês têm alguma outra expectativa nesse trabalho com leitura?* (linhas 9 e 10). Nessa ocasião, ao invés de se referir a uma meta, conforme ocorre na linha 3 do Excerto 5, o mentor utiliza o termo “expectativa”. Seu interesse, todavia, parece ser o mesmo: seguir tensionando e buscando compreender os objetivos que subjazem ao trabalho com leitura desenvolvido pelas professoras, possivelmente com vistas a fomentar uma verbalização explícita sobre eles, a fim de produzir uma negociação de sentidos acerca do que é compreendido como ensino de leitura pelas professoras em formação.

A verbalização de Eduarda se desencadeia conforme o tipo de discurso interativo, ocorrendo no mundo discursivo do expor (BRONCKART, 1999), pois não há marcas linguísticas que distanciam o conteúdo do texto em relação à situação em que é produzido. Esse tipo de discurso possibilita a explicitação da “[...] subjetividade do produtor, de seu posicionamento diante do que diz e, conseqüentemente, da relatividade da verdade de suas asserções [...]” (MACHADO; BRONCKART, 2004, p. 149), denotando também a proximidade entre o produtor e seu(s) destinatário(s). Assim, percebemos que Eduarda se coloca, em um primeiro momento, a partir do uso de pronome na primeira pessoa do singular: *eu acho* (linha 12) e também alterna entre a utilização de *nós* (linha 15) e *a gente* (linha 15). Esses elementos, juntamente com a clara referência ao interlocutor (*a princípio, Antônio* – linha 13) evidenciam a forte implicação do agente-produtor em relação ao ato de produção do texto, que é característica desse tipo de discurso.

Eduarda inicia sua resposta a Antônio com a indicação *de cativar* (linha 12). Esse interesse já havia sido mencionado no Excerto 5 e, no presente excerto, a professora não elenca outra expectativa para seu trabalho com leitura, ou seja, não responde, objetivamente, ao questionamento do mentor Antônio. Ao invés disso, Eduarda parte para uma caracterização de sua turma, no sentido de elaborar uma justificativa para o desejo de cativá-los, frente ao questionamento de Antônio. A representação que Eduarda propõe em relação à turma (*esses sétimos que nós temos a gente pensa neles como um quinto ano tá?* - linhas 15 e 16) está

relacionada, especialmente, ao contexto de pandemia e os impactos que, a partir dele, se geraram no cenário educacional, sendo que essa temática já tinha sido abordada entre o grupo no início do encontro de mentoria. Em seguida, ainda promovendo uma caracterização de seus/suas alunos/alunas, Eduarda sinaliza que *a maioria quando a gente fala em leitura eles dizem sinceramente não li não leio nada* (linhas 19 e 20). Essa indicação de uma suposta ausência do hábito da leitura já havia sido apontada, por sua colega, Eneida, no encontro de formação do dia 22/04/2021. Naquela ocasião, conforme evidenciado em nossas análises, algumas negociações quanto ao que entendemos por leitura já haviam emergido, visto que essa prática ainda estava sendo mencionada de forma restritiva à leitura literária. A partir dos tensionamentos gerados na formação, a própria professora Eduarda havia citado a recorrente leitura de manuais de instrução, por parte de seus/suas alunos/alunas, e concluído que *eles leem sim, só que eles não leem aquilo que a escola oferta, né? Eles leem o que é do interesse deles mesmo. Precisamos nos adequar a isso* (linhas 60 a 63 - Excerto 2).

No entanto, no presente excerto, Eduarda retorna à ideia de que os/as alunos/alunas não tenham lido nada, devido ao fato de que eles/elas *não tocaram em um livro* (linhas 21 e 22). Ou seja, novamente, a leitura é concebida, apenas, de forma restrita às manifestações literárias, fazendo com que não se considerem outros contatos com essa atividade no cotidiano dos/das alunos/alunas e, conseqüentemente, outras práticas de letramento. Assumimos que

quanto mais afastadas do poder, mais invisíveis vão se tornando as práticas de letramento das comunidades contemporâneas que, vivendo às margens dos centros letrados onde atuam as instituições detentoras de poder, precisam interagir com os representantes dessas instituições letradas, particularmente as burocráticas, por questões de sobrevivência. (KLEIMAN; ASSIS, 2016, p. 14 - 15)

Em função disso, podemos interpretar que a falta de clareza quanto às leituras que os/as estudantes realizam seja, também, um desdobramento da colonialidade do saber, que está sempre atrelada à do poder e que decorre de um processo de colonização não apenas territorial, mas também cultural (FERREIRA; MACHADO, 2022). Nesse sentido, tanto a escola opera no sentido de tangenciar o que é considerado leitura ou não, a partir da atuação profissional da professora, quanto a universidade, no momento de formação inicial de Eduarda, também pode ter estimulado, de um lado, esse tangenciamento e, de outro, a priorização de um trabalho pautado em práticas hegemônicas. Outro aspecto que merece ser discutido é a necessidade de que sejam construídas aproximações mais consistentes entre as práticas de letramentos dos/das alunos/alunas e os letramentos valorizados pela pelas

instituições detentoras do poder (simbólico e letrado) que as professoras parecem se preocupar extensivamente. Na discussão que seguiu ao excerto analisado, essa questão parece não ter sido alvo de reflexão conjunta entre os/as participantes da mentoria. Em outros momentos e espaços formativos, talvez valha investir ainda mais nisso.

Quase ao final da verbalização, Eduarda afirma: *a gente tem medo* (linha 22). A utilização de *a gente* pode ser uma referência de Eduarda à sua parceira, Eneida, que, embora não tenha se manifestado naquele momento, seria incluída, a partir disso, na justificativa quanto à proposta sendo discutida coletivamente. Aqui, devido à dificuldade em responder, diretamente, ao questionamento de Antônio, podemos interpretar que a utilização de *a gente* se configura como um mecanismo enunciativo (BRONCKART, 1999), resultando em uma divisão da responsabilidade quanto ao que está sendo verbalizado. Nesse caso, Eduarda atribui caráter de construção coletiva ao que é dito, recaindo quaisquer possíveis ônus sobre ela, mas também sobre Eneida, que também tem um compromisso em relação ao trabalho sendo desenvolvido e explicado diante do grupo.

A utilização desse mecanismo pode sugerir a existência de algum desconforto ou conflito subjetivo, que comumente se evidenciam no tipo de discurso interativo, considerando que Eduarda poderia ter se expressado com a estrutura *eu tenho medo*, mas optou por não marcar tão evidentemente, nesse momento, sua relação com o que foi dito. Esse medo, referido pela professora, em *afastá-los da leitura* (linha 23) vai ao encontro do interesse em *cativar* (linha 12), e em, conforme já tinha sido verbalizado por Eduarda no Excerto 5, *promover prazer no contato nesse momento com a leitura* (linhas 41 e 42). Vale relembrar que, no encontro de formação realizado em 22/04/2021, conforme introduzido no Excerto 1, Eduarda já havia apontado que, para aquele ano letivo, devido às dificuldades que observava e que ouvia de outros colegas, queria estimular *a capacidade do gosto pela leitura, do querer ler, do querer, saber do que se trata aquele texto que eles recebem em qualquer disciplina* (linhas 23 a 26). Ter medo de afastar seus/suas alunos/alunas ou, nesse caso, desejar aproximá-las da leitura, pode estar relacionado à consciência da diferença em como a leitura vai sendo abordada ao longo dos anos de escolarização na Educação Básica. Sousa e Guimarães (2019), destacam que, entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, “[...] as práticas metodológicas priorizam o prazer meramente frutivo e a liberdade de escolha dos títulos [...]”, ao passo que nas séries finais, “[...] a leitura passa a ser avaliativa, e o caráter de obrigação inibe o prazer que a leitura pode proporcionar.” (SOUSA; GUIMARÃES; 2019, p. 100).

Diante disso, Eduarda finaliza sua resposta a Antônio reiterando: *o nosso cuidado é de não afastá-los da leitura* (linhas 22 e 23). Assim, ao invés de indicar *outra expectativa nesse trabalho com leitura* (linhas 9 e 10), conforme havia sido questionada pelo mentor Antônio, a professora se refere a um *cuidado*. Vale relembrar que, embora tenha sido apresentada sob uma reformulação, a pergunta de Antônio se constituía em mais uma tentativa de compreender os objetivos que dão base ao trabalho que Eneida e Eduarda propuseram. Diante da resposta apresentada pela professora no presente excerto, Antônio deu sequência ao encontro de mentoria questionando, especificamente, se a leitura do livro literário contribui para o trabalho relacionado à OLP e de que maneira as professoras estão pensando em articular ambas as propostas. Devido às limitações de espaço, a verbalização de Antônio e os turnos seguintes, de Eneida e Eduarda, não foram reproduzidos aqui. Neles, porém, as professoras explicam que o foco das OLP será o gênero memórias literárias e que encontraram na escola alguns materiais impressos, de edições anteriores do concurso, mas que optaram por não propor a leitura desses materiais, pelos motivos justificados na verbalização a seguir:

Excerto 7 - 42'45'' a 44'23''

1 Eduarda: não não eu eu tem ali: ... ã agora não lembro tem
2 Fernando Sabino sabe eu acho que não ia tocar seria
3 uma leitura que à princípio eles: se tu não se
4 apaixonar de de cara pela leitura depois é difícil né
5 ... aí: fica complicado então a a nossa expectativa é
6 que trabalhamos com alguns algumas memórias do:s
7 finalistas das olimpíadas anteriores ... né textos
8 escritos por estudantes ... e aí trazendo esse um
9 texto escrito um um livro já: publicado então uma
10 escritora profissional ... pra eles verem que o texto
11 que a a: memórias pode ser leve pode ser gostoso de
12 ler tanto escrito por adolescentes da idade deles né e
13 aí eu procurei enfatizar bem isso com os que estão
14 presencial pelo menos de que: o quanto o tex o livro
15 pode ser gostoso de ler ... né porque eles gostaram da
16 das memórias escritas pelos estudantes né eles a
17 linguagem deles né e: e esse também então é:
18 realmente a minha expectativa foi de que eles tivessem
19 o carinho pela leitura tá primeiro lugar e que eles
20 conseguissem mesmo ã compreender a história do livro
21 ... porque tendo muitas imagens isso eu sabia que ia
22 facilitar ... pra que eles não chegassem no vazio lá
23 no fim

Nessa verbalização, Eduarda explica motivos para o fato de não ter utilizado materiais relativos à OLP, disponíveis na escola, mas, para além disso, aproveita para, novamente, apresentar uma justificativa quanto à leitura proposta por ela e Eneida às turmas de sétimo ano. Para isso, a professora se coloca marcadamente como autora do texto, demonstrando sua implicação em relação ao ato de produção, como ao utilizar dêiticos e formas verbais em primeira pessoa, tanto no singular, quanto no plural, como em *eu acho* (linha 2), *eu procurei* (linha 13), *eu sabia* (linha 21) e também em *nossa expectativa* (linha 5) e *trabalhamos* (linha 6). Com base nessas marcas linguísticas, podemos perceber que o texto que emerge da verbalização ocorre no domínio do narrar, com coordenadas disjuntas à situação em que o texto é produzido, se organizando a partir do tipo de relato interativo (BRONCKART, 1999).

A implicação da professora em relação à produção do texto é evidenciada desde o início de sua verbalização, em que ampara a escolha por não explorar materiais da OLP, que incluíam a leitura de Fernando Sabino, sob o argumento: *eu acho que não ia tocar* (linha 2). Ou seja, Eduarda considera, a partir de uma modalização apreciativa, que permite a avaliação de pontos do conteúdo temático (BRONCKART, 1999), que essa leitura não provocaria uma aproximação de seus/suas alunos/alunas com essa prática, pela qual ela tanto preza. Castro-Gomez (2007), pondera que a universidade reproduz um modelo epistêmico proveniente de heranças coloniais, ao qual se submete nossa visão de mundo. Para o autor, porém, novos paradigmas de pensamento e organização podem contribuir para romper com a estrutura de colonialidade do ser, do poder e do saber e, a partir deles, podemos buscar construir diálogos entre saberes. Arriscamo-nos a interpretar que esse modelo epistêmico recai não apenas sobre a universidade, mas também sobre a escola. Nesse sentido, consideramos que, ao buscar *tocar* seus/suas alunos/alunas por meio da atividade de leitura, Eduarda esteja colaborando para o rompimento dessa estrutura, na tentativa de visibilizar os/as estudantes como indivíduos que se relacionam aos textos e, conseqüentemente, às práticas mediadas por eles, não apenas de forma objetiva, mas sim subjetiva. Essa subjetividade se torna, para tanto, um critério balizador quanto às escolhas de atividades e repertórios que serão oportunizados na escola. Entendemos, portanto, que ao buscar essa aproximação e sensibilização dos/das alunos/alunas por meio da leitura, a professora se orienta por uma concepção mais alargada, ao encontro dos letramentos, cujas práticas “[...] estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita.” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 32).

Em seguida, Eduarda afirma que *se tu não se apaixonou de cara pela leitura depois é difícil né* (linhas 3 e 4). O pronome tu, conforme lembra Guimarães (2007), com base em Moura Neves (2000), pode indicar uma indeterminação, um tipo de referenciação genérica.

Nesse caso, portanto, *tu* (linha 3) pode se referir a todos/todas, revelando o posicionamento de Eduarda de que, para qualquer pessoa, é necessário se apaixonar pela leitura. Caso isso não aconteça, a professora avalia, em modalizações apreciativas (BRONCKART, 1999), que *é difícil né* (linha 4) e que *ai fica complicado* (linha 5). Com isso, a professora torna novamente a uma perspectiva mais restritiva de leitura, considerada exclusivamente como atividade prazerosa, pela qual precisamos “nos apaixonar”. Entendemos, porém, que falar em letramento “[...] é reconhecer que não basta apenas saber ler e escrever, é necessário saber fazer uso da leitura e da escrita, saber responder às exigências que a sociedade faz delas.” (KERSCH; SILVA, 2012, p. 393). Essas exigências, certamente, nem sempre são prazerosas, o que torna limitante conceber a leitura exclusivamente desse modo. Ainda que pensemos especificamente na leitura literária, cremos que ela também precise ser visualizada de modo mais plural, uma vez que não necessariamente ela provocará prazer no leitor, pois pode desencadear choque, tristeza, raiva e tantos outros afetos e reações.

Posteriormente, há indícios de que a professora transite entre ambas as concepções, visto que torna a mencionar iniciativas de aproximação de seus/suas alunos/alunas com as leituras propostas, sem deixar de reforçar seu interesse por promover a leitura do gênero memórias como uma prática leve/gostosa (linha 11). Como estratégia para sensibilizar a turma, Eduarda esclarece que, para além de oferecer a leitura de um livro já publicado por uma *escritora profissional* (linha 10), havia interesse em abordar memórias publicadas por participantes de outras edições da OLP, oportunizando o contato com *textos escritos por estudantes* (linhas 7 e 8), ou seja, sujeitos que se aproximam mais deles/delas do que uma escritora profissional. A professora, então, parte para uma modalização pragmática (BRONCKART, 1999) - expressa por meio do verbo *pode*, que indicia intenções/razões para as ações ou uma avaliação quanto ao que se pode fazer, quer fazer ou deve fazer (GUIMARÃES, 2007). Com isso, revela o desejo de que os/as estudantes vissem que o gênero memórias *pode ser leve pode ser gostoso de ler tanto escrito por adolescentes da idade deles* (linhas 11 e 12), da mesma maneira que um texto escrito por uma escritora profissional, ou seja, *o livro pode ser gostoso de ler né* (linhas 14 e 15).

A utilização do verbo *pode*, nesse caso, nos permite interpretar também que foi considerada, pela professora, a hipótese de seus/suas alunos/alunas não encararem a leitura da forma como ela gostaria, tanto é que Eduarda registra ter procurado *ênfatizar bem* (linha 13) que ambas as leituras podem ser leves ou gostosas. Essa ênfase pode estar relacionada à observação de que os/as alunos/alunas *gostaram das memórias escritas pelos estudantes* (linhas 15 e 16), de modo que a professora tenha buscado valorizar ambos os textos diante da

turma. No entanto, pode estar relacionada, também, ao que parece ser o principal objetivo de Eduarda e que nos põe em contato, novamente, com uma perspectiva idealizada dessa prática de linguagem: fazer com seus/suas alunos/alunas *tivessem o carinho pela leitura*, (linhas 18 e 19), pois esse é o *primeiro lugar* (linha 19) entre as possibilidades para seu trabalho.

Freire (2020) pondera que uma educação problematizadora está relacionada à emersão de consciências e uma inserção crítica na realidade, de modo que “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados [...]” (FREIRE, 2020, p. 98) e quanto mais desafiados, tendem a se tornar mais críticos e engajados. Assim, se é a essa educação problematizadora que buscamos, ao invés de uma educação bancária, questionamo-nos se a ênfase referenciada pela professora, em sua verbalização, se faz necessária, por dois motivos: primeiramente, porque, em que pesem suas identidades e leituras de mundo, não nos parece uma possibilidade tangível que todos/todas os/as estudantes, uniformemente/homogeneamente, se relacionem de maneira tão positiva e prazerosa com a leitura; em segundo lugar, porque compreendemos que se os/as estudantes vierem a se posicionar diante do que leram, mesmo que em uma avaliação negativa/contrária às expectativas da professora, estarão, de todo modo, agindo, de maneira criticamente orientada, a partir da leitura.

Além do carinho pela leitura que está em *primeiro lugar* (linha 19) e que, conforme discutido previamente, já comparecia em excertos anteriores, Eduarda também aponta para o objetivo de que seus/suas alunos/alunas *conseguissem mesmo compreender a história do livro* (linha 20). Essa não parece se tratar de qualquer compreensão, mas sim de uma maneira específica de conceber o texto, ideia que Eduarda assevera com o uso do termo *mesmo* (linha 20), ou seja, é preciso, realmente, alcançar essa compreensão. De maneira geral,

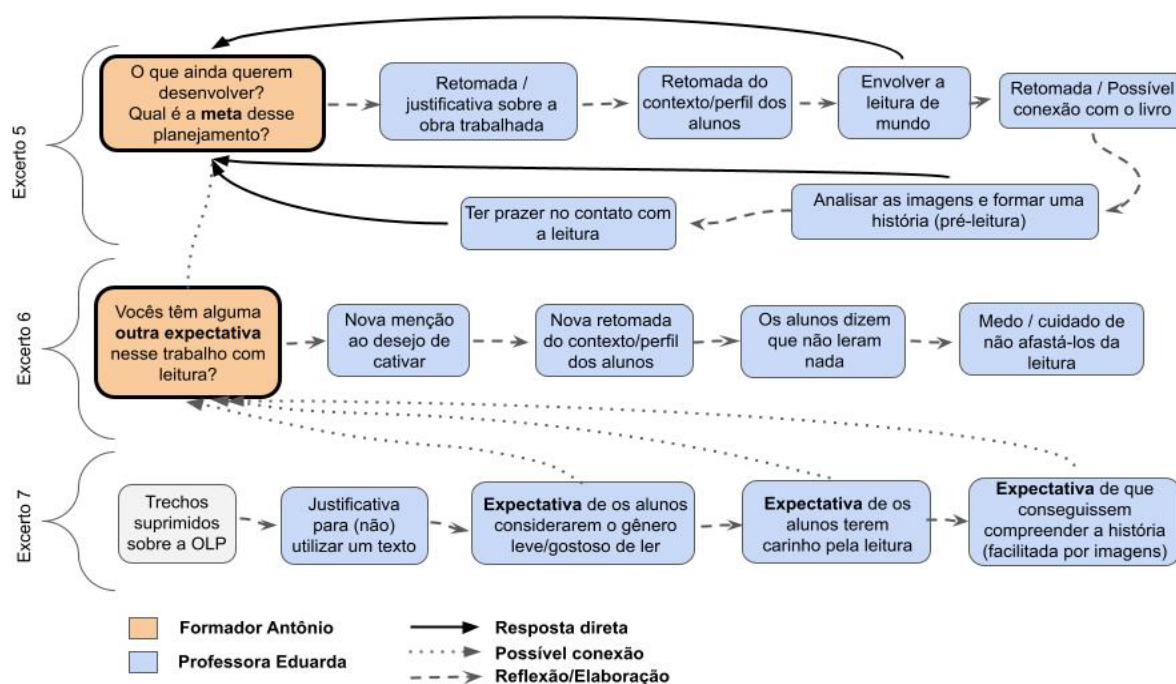
[...] e por vezes inconscientemente, ao organizarmos e planejarmos o trabalho pedagógico a ser realizado em sala de aula, acabamos por eleger uma maneira preferida de os/as alunos/as interagirem com o texto ofertado, sem considerar quais as experiências que estes/as já vivenciaram com o texto escolhido antes de estarem em nossas salas de aula, e com outros textos em si. (SCHNACK, 2016, p. 263).

Nesse sentido, talvez, a compreensão que Eduarda espera que seus/suas alunos/alunas atingissem esteja baseada em uma própria referência de como compreender e interpretar o livro, não levando em conta outras formas de perceber e se relacionar com o texto. Além disso, não fica evidente quais critérios seriam utilizados para assumir que os/as estudantes tenham, de fato, chegado a essa compreensão esperada pela professora, mas Eduarda justifica que ela seria possível *porque tendo muitas imagens isso eu sabia que ia facilitar pra que eles*

não chegassem no vazio (linhas 21 e 22). Cabe perceber que, novamente, as próprias imagens são citadas como um recurso anterior à leitura, prática à qual eles “chegarão” depois. Além disso, a referência a um *vazio* (linha 22), justamente, nos parece estar relacionada à ausência de menções quanto a alternativas ou estratégias para o trabalho, especialmente no que diz respeito à mobilização do conhecimento de mundo dos/das estudantes. Sabemos, afinal, que ninguém está *vazio* antes de entrar em contato com alguma leitura, inclusive, porque ler “[...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos [...]” (ROJO, 2004, p. 2), trazendo-os na (e em relação com a) vida.

O último elemento que gostaríamos de salientar, quanto a essa verbalização de Eduarda, diz respeito à conclusão à qual a professora chega, ao afirmar que *realmente a minha expectativa foi de que eles tivessem um carinho pela leitura tá?* (linhas 18 e 19). No esquema visual abaixo, buscamos ilustrar o movimento que gostaríamos de destacar:

Figura 2 – Representação visual dos movimentos observados do excerto 5 ao 7



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Nosso ponto de atenção, aqui, reside no fato de que é apenas a essa altura do Excerto 7 em que Eduarda aponta para uma expectativa, especificamente nesses termos. A pergunta disparadora de Antônio: *vocês têm alguma outra expectativa nesse trabalho com leitura?* (linhas 9 e 10), havia ocorrido ainda no Excerto 6. Essa constatação nos permite refletir sobre

o quanto as perguntas dos/das formadores/formadoras fomentam processos de conflito e reflexão e do quanto percurso de formação se compromete com o diálogo coletivo, visto que a professora pôde elaborar seus pensamentos e organizá-los em sua verbalização, após ser questionada, ao invés de ter que seguir para outras pautas atreladas a um cronograma formativo rígido, cujo sucesso ou insucesso poderia ser medido, por exemplo, pela quantidade de temas abordados/escrutinados teoricamente em um mesmo encontro. Além disso, nos sugere o quanto o percurso formativo – talvez o próprio processo de desenvolvimento humano, como discute Schneuwly (1994) - não transcorre linearmente, visto que um questionamento, surgido momentos antes, foi ponderado pela professora e emergiu em sua verbalização, como resposta, apenas nessa oportunidade posterior.

Na sequência do encontro de mentoria, diversas alternâncias de turno ocorreram entre os/as mentores/mentoras, as quais, devido às limitações de espaço, não reproduziremos aqui. Nelas, foram focalizadas, brevemente, aspectos sobre a organização do planejamento das professoras, refletindo sobre questões ou atividades que elas já haviam sistematizado, mas ainda instigando e tensionando a possibilidade de exploração e aprofundamento da leitura literária. Foram retomadas discussões sobre as dificuldades de aprendizagem decorrentes da pandemia de COVID-19 e sobre a organização para o recesso de julho e o retorno em agosto. A partir disso, o grupo de pessoas presentes lançou um olhar coletivo sobre o livro, no sentido de também considerar esse contexto de pandemia e pré-recesso para propor atividades, a pedido das professoras, leves ou não tão extensas. Assim, ao observar a obra, os/as participantes destacaram alguns elementos que chamavam sua atenção e sobre os quais poderia ser proposta alguma questão ou atividade, momento a partir do qual Eduarda produziu a seguinte verbalização:

Excerto 8 - 61'59'' a 62'34'' / 62'46'' a 63'28'' / 64'02'' a 64'18''

- 1 Eduarda: na página vinte ã: [...] dá uma lida ali [...] que eu
 2 tinha lido algo que eu achei bem interessante
 3 [...]
 4 Amanda: na página vinte aparece a vida de uma menina é dura
 5 especialmente se você está condenada a ser pobre
 6 [...]
 7 Eduarda: dessa página vinte eu tinha pensado em: em alguma
 8 coisa mas também não tinha conseguido chegar a: alguma
 9 conclusão do quê mas eu achei bem forte essa reflexão
 10 pelo próprio momento porque nós aqui nossa comunidade
 11 é bem carente né
 12 Antônio: u:hum
 13 Eduarda: e a gente tem ouvido muito essa: essa: queixa deles né
 14 de familiares que perderam o emprego por conta da

15 pandemia as dificuldades a gente vê até pelo próprio
 16 material que eles estão trazendo né pra escola e: e
 17 aí eu pensei em trabalhar alguma coisa nessa página
 18 Antônio: ó:timo ô então a gente entra pelo li:vro pra uma
 19 temática que conecte com os alunos
 20 [...]
 21 Eneida: não eu estou aqui olhando o livro e ouvindo vocês aqui
 22 né realmente acho que é uma é uma ideia muito: muito
 23 rica explorar um pouco mais as possibilidades do livro
 24 né antes de avançar na na questão de escri:ta enfim

Nesse excerto, entre a primeira e a segunda linha, Eduarda pede que as pessoas presentes voltem seu olhar à página vinte do livro “A esperança é uma menina que vende frutas”. Esse pedido está atrelado ao fato de que, naquele momento, o grupo tinha conseguido acesso a uma versão digital do livro, de modo que todos/todas puderam acessá-lo e comentar/sugerir questões que considerassem relevantes, no sentido de contribuir para o trabalho com leitura sendo desenvolvido pelas professoras. No texto que materializa a verbalização de Eduarda, que vai da linha 1 até a linha 17 e conta com breves alternâncias com os/as mentores/mentoras, há, predominantemente, a presença de pronomes e formas verbais na primeira pessoa do singular e do plural, como em *eu tinha lido* (linhas 1 e 2), *eu achei* (linha 2 e linha 9), *a gente tem ouvido* (linha 13), *a gente vê* (linha 15), entre outros. Ao utilizar *eu*, a professora indica para posicionamentos próprios, indiciados pela maior responsabilização enunciativa que o dêitico expressa, ao passo que, quando transiciona para *a gente*, inclui sua colega Eneida, por estar inserida no mesmo contexto que ela, dividindo assim a responsabilidade enunciativa da ação narrada. Esses elementos demonstram a implicação de Eduarda quanto ao ato de produção de sua verbalização e, além deles, outros elementos remetem às coordenadas do mundo ordinário, como o fato de se remeter aos/às seus/suas interlocutores/interlocutoras e utilizar um dêitico de lugar ao pedir: *dá uma lida ali* (linha 1).

Considerando essas marcas linguísticas, percebemos que o texto ocorre no domínio do expor, organizando-se a partir do tipo de discurso interativo (BRONCKART, 1999), cujos efeitos incluem a acentuação/explicitação de uma proximidade entre o/a produtor/produtora e seus/suas interlocutores/interlocutoras, bem como a expressão da subjetividade e do posicionamento do produtor (BRONCKART; MACHADO, 2004). Desse modo, conforme se desenvolve a verbalização, percebemos, marcadamente, as posições e opiniões de Eduarda. Logo no início, por exemplo, ao pedir que o grupo se abrisse o livro em uma página específica, a professora justifica sua solicitação, através de uma modalização apreciativa, que

passa por seus parâmetros de avaliação subjetiva (GUIMARÃES, 2007): *eu tinha lido algo que eu achei bem interessante* (linhas 1 e 2). A partir disso, a mentora Amanda, acompanhando a indicação da professora, comenta rapidamente: *na página vinte aparece a vida de uma menina é dura especialmente se você está condenada a ser pobre* (linhas 4 e 5) e, assim, Eduarda se engaja em um maior detalhamento e explicação do destaque dado àquela página.

Nesse movimento, Eduarda afirma, com relação à página indicada: *eu tinha pensado em alguma coisa mas também não tinha conseguido chegar a alguma conclusão do quê* (linhas 7 a 9). Esse trecho nos permite interpretar que a professora percebeu a menção a um tema importante no livro - a vida de meninas pobres, conforme a mentora Amanda explicitou -, sendo esse o motivo pelo qual solicitou a atenção do grupo à página em que ele comparece. Contudo, Eduarda demonstra sua incerteza/indefinição quanto ao que pensou ao perceber tal temática, sinalizando que não conseguiu concluir seu pensamento a esse respeito. Assim, podemos interpretar que, à professora, não falta chegar à conclusão do que poderia ser trabalhado, a partir do livro, mas sim de compreender como abordar, em sala de aula, os assuntos que dele emergem.

A esse respeito, é importante considerarmos que na escola, tradicionalmente, “[...] os processos sociais de leitura e escrita são indexicalizados por uma voz pedagógica como se fossem competências independentes, neutras e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia.” (LOPES, *et al.*, 2019, p. 48). A inconclusão de Eduarda quanto à abordagem da temática evidenciada no livro, certamente, entre outros fatores, se deve a essa tradição, fortemente arraigada na colonialidade do saber, que permeia o ambiente escolar. Por estarmos todos submetidos a esse cenário, entendemos que fique dificultada a visualização de possibilidades para um trabalho com leitura que instigue e impulsione discussões socialmente relevantes, mas, ao mesmo tempo, complexas e, talvez, duras. Corrobora com essa interpretação a avaliação de Eduarda quanto ao conteúdo da página vinte do livro, uma vez que ela, novamente, parte de uma modalização apreciativa (BRONCKART, 1999) para destacar: *eu achei bem forte essa reflexão* (linha 9).

O peso de tal reflexão se dá, conforme a verbalização da professora, *pelo próprio momento* (linha 10), referindo-se ao contexto da pandemia de COVID-19, cenário que se relaciona à temática do livro, segundo Eduarda, *porque nós aqui nossa comunidade é bem carente né* (linhas 10 e 11) *e a gente tem ouvido muito essa queixa deles né de familiares que perderam o emprego por conta da pandemia* (linhas 13 a 15). Pela modalização apreciativa (BRONCKART, 1999), que revela o posicionamento de Eduarda em relação à comunidade,

considerada *bem carente* (linha 11) e pela informação quanto às famílias desempregadas, entende-se que a vulnerabilidade social não é apenas um assunto do livro, mas uma pauta presente na realidade daquela comunidade em que a professora atua.

Essas circunstâncias se refletem e se desdobram no dia a dia escolar, de forma que Eduarda avalia: *as dificuldades a gente vê até pelo próprio material que eles estão trazendo né pra escola* (linhas 15 e 16). Esse panorama reforça a perspectiva de que não há como a escola se isolar do que se passa na comunidade, não há como “olhar para o outro lado” entre as tantas desigualdades, formas de violência e colonialidades (inclusive da linguagem) que marcam nossa sociedade, assim, “[...] torna-se um dever ético não reduzir a educação linguística a um espaço exclusivo de práticas voltadas para leitura, produção e análise linguísticas que sejam alheias aos problemas sociais.” (CADILHE; LEROY, 2020, p. 259). Durante os momentos de formação e mentoria, ao promover, por diversas vezes, questionamentos - e conflitos - sobre outros objetivos e, conseqüentemente, outras práticas, que podem se desencadear no ensino de leitura, cremos estar contribuindo para um giro decolonial nesse sentido.

Embora ainda não tivesse clareza, no momento de sua verbalização, quanto a qual proposta desenvolver, por demonstrar interesse em mobilizar o conhecimento de mundo de seus/suas alunos/alunas na leitura, em dar visibilidade à realidade da comunidade e colocá-la em perspectiva através da construção de sentidos possíveis a partir do livro, compreendemos que Eduarda também esteja em um movimento de colaboração para esse giro decolonial. No contexto da neutralidade defendida na universidade e reproduzida na escola, “[...] encontrar profissionais altruístas que se disponibilizem para aprender e ensinar nas trocas interpessoais, que priorizem o diálogo e que se coloquem em marcha contra as violências cotidianas deste mundo pós-moderno é um alento” (ALMEIDA; SABOTA, 2022, p. 22). Assim, cabe destacar e valorizar o movimento produzido por Eduarda, que se coloca, em sua verbalização, de modo tão implicado, evidenciando sua disposição em avançar no trabalho com leitura, mas, ao mesmo tempo, em assumir as incertezas e comoções que subjazem ao seu posicionamento, mesmo diante de representantes da universidade e da mantenedora. A professora, portanto, finaliza sua verbalização reforçando: *eu pensei em trabalhar alguma coisa nessa página* (linha 17).

Nesse sentido, é interessante levar em conta a possibilidade de que, para além dos tensionamentos produzidos pelos formadores, é também essa resolução de Eduarda e o compartilhamento, com o grupo, de seus conflitos quanto às possibilidades de trabalho, que provocam Eneida a refletir quanto às suas intenções nas atividades de leitura. Do mesmo

modo que Eduarda, Eneida produz uma verbalização que se organiza a partir do tipo de discurso interativo (BRONCKART, 1999), a partir da qual explicita seu posicionamento e se orienta, de maneira implicada, para o próprio ato de produção de seu texto. Por esse motivo, podemos perceber, na verbalização da professora, marcas linguísticas como a utilização de pronome e verbos na primeira pessoa do singular e no tempo verbal presente, o uso de dêiticos e referência às condições de produção do texto, por exemplo, em *eu estou aqui* (linha 21), *ouvindo vocês aqui* (linha 21) e *acho que é uma ideia muito rica* (linhas 22 e 23).

Com base nesses movimentos, Eneida reconhece o efeito das discussões produzidas até então: *estou aqui olhando o livro e ouvindo vocês aqui né realmente acho que é uma é uma ideia muito rica explorar um pouco mais as possibilidades do livro* (linhas 21 a 23). A professora valida, ao produzir uma modalização pragmática associada a uma modalização apreciativa (BRONCKART, 1999) - *realmente acho que / é uma ideia muito rica* - a relevância das reflexões provocadas, tanto pelos/pelas mentores/mentoras, quanto por sua colega. Conforme Pessoa e Borelli (2018, p. 75), “a interação com os pares pode promover um olhar distanciado da prática e, por sua vez, a consideração de diferentes enfoques e perspectivas de análise”, contribuindo para reflexões mais criticamente engajadas. É esse tipo de interação que buscamos fomentar nos encontros de formação/mentoria, entre as professoras participantes, da rede parceira, e entre os próprios pesquisadores do grupo. cremos, com base na avaliação produzida por Eneida, que esse interesse esteja se concretizando. A cooperação, conforme discutido anteriormente, é um dos pilares dos percursos de formação propostos por nós, por percebermos, nela, uma oportunidade “[...] para o desenvolvimento da autonomia e para a possibilidade de formação de novos grupos cooperativos dentro das próprias escolas dos participantes da pesquisa relatada.” (CARNIN; GUIMARÃES, 2015, p. 258).

Nesse contexto, ainda com base na avaliação produzida por Eneida em sua verbalização, também podemos considerar que, aparentemente, não versava entre os objetivos do trabalho das professoras a exploração da leitura de forma mais aprofundada ou conectada à realidade dos/das alunos/alunas, o que reforça a importância dos tensionamentos e negociações produzidos cooperativamente na formação continuada. Quanto a isso, é preciso retomar que, desde o Excerto 5, podemos observar questionamentos como o do mentor Antônio, ao perguntar uma meta para o trabalho com leitura ou o que a dupla considera imprescindível em termos de aprendizagem. Embora essas problematizações venham se desdobrando desde o Excerto 5, somente várias trocas de turno depois, essa opção parece se materializar como possibilidade de trabalho, que agora passa a ser vislumbrada não como

mera sugestão, mas, conforme avalia Eneida em mais uma modalização apreciativa (BRONCKART, 1999), uma ideia *muito rica* (linha 22 - 23).

Diante das verbalizações reproduzidas no presente excerto, o mentor Antônio agradeceu o envio do *link* do vídeo pelas professoras, retomando que os/as demais mentores/mentoras poderiam, posteriormente, seguir em contato com aquele material, a fim de propor outras contribuições que pudessem auxiliar as professoras na organização desse planejamento. Além disso, outros/outras mentores/mentoras destacaram mais páginas e elementos que poderiam ser focalizados e explorados de maneira mais aprofundada, ao passo em que Antônio sugeriu, especialmente devido ao contexto de pandemia, envolver outras linguagens, como em um trabalho com fotografias tiradas pelos/pelas alunos/alunas ou trabalhar com colagens, pinturas, ilustrações, recursos que Eduarda avaliou como produtivos, devido ao perfil da turma. Em seguida, a mentora Marília compartilhou uma experiência que teve com uma turma de estágio, em que os/as alunos/alunas dos/das professores/professoras em formação inicial se sentiram muito tocados/tocadas por uma determinada leitura, devido à relação que perceberam entre a temática do livro e suas vidas. A partir disso, Marília questionou se Eduarda e Eneida percebiam relações do livro com a vida prática dos/das estudantes, que eles pudessem encontrar e que gerasse interesse ou identificação com a leitura. As respostas das professoras se desenvolveram conforme as verbalizações reproduzidas no excerto abaixo:

Excerto 9 - 73'41'' a 75'41''

1 Eduarda: sabe que o o livro: abrange tantas coisas que:: eu
2 acho que cada um conseguiu se identificar em algum:
3 pedacinho eu não lembro a página mas eu lembro que tem
4 tem uma página que fala em: em meninas sequestradas
5 mas agora eu não vou lembrar e uma das meninas né tava
6 lendo e disse: sora ah isso aqui é uma realidade e aí
7 surgiu o assunto da Mala:la toda a história do fil:me
8 do li:vro né que ela sabia alguma coisa eu: eu notei
9 que eles fizeram vários links com com a vida deles
10 mesmo essa menina ainda ã: eu não lembro bem o
11 comentário mas eu sei que ela se admirou nessa parte
12 depois eu vou encontrar em que página é que fala em:
13 em meninas sequestradas traficadas
14 Antônio: uhum
15 Eduarda: [ou alguma coisa assim e aí ela falou: ã: que a
16 pobreza leva a isso porque muitas vezes as meninas até
17 falou algumas coisas meio assim
18 Antônio: pesadas
19 Eduarda: me me perturbaram né porque ela disse que as meninas
20 muitas vezes são sequestradas porque saem pra no:ite

21 aí trouxe toda porque a gente sabe que aqui a
22 comunidade também tem as essas essas histórias né eu
23 acho que o livro: realmente é uma leitura muito boa e:
24 e eles se identificaram em algum pontinho ali Eneida
25 eu não sei se a Eneida notou alguma coisa enquanto
26 eles tavam fazendo a leitura lá:
27 Eneida: não os me ã eu tava com uma turma mais de meninos né:
28 eles não: eu sei que ã e eles gostaram do livro né
29 eles eles gostaram eles curtiram eles tanto que ã
30 leram rápido né ã: porque normalmente eles demoram
31 quando eles não gostam eles ficam enrolando né ... não
32 eles leram rápido e e: enfim né comentaram entre si
33 mas eu não consegui perceber o que ou qual foi o ponto
34 ali que:que eles: ... né que eles tavam: cochichando
35 entre si ali né mas um mostrava ali pro outro alguma
36 coisa do livro então eu vi que era ... ã eles tavam
37 falando né tavam no comentário mas eu não consegui
38 Antônio: [bah agora a gente
39 Eneida: perceber qual era o: o point ali né

Na verbalização de Eduarda, em que começa a responder ao questionamento de Marília, há um reconhecimento da multiplicidade de temáticas que poderiam ser abordadas e discutidas a partir do livro, afinal, a professora considera que *o livro abrange tantas coisas que eu acho que cada um conseguiu se identificar em algum pedacinho* (linhas 1 a 3). No sentido de confirmar que houve essa identificação por parte dos/das alunos/alunas, Eduarda suspende temporariamente a referência ao contexto imediato do encontro de mentoria para se referir a uma situação passada, que vivenciou em sala de aula, envolvendo a questão de *meninas sequestradas* (linhas 13), que aparece na obra. Nesse movimento, o texto que emerge da verbalização de Eduarda se configura predominantemente em um tipo de relato interativo (BRONCKART, 1999) que ocorre no mundo do narrar, em que a professora se mostra implicada em relação ao ato de produção, porém, distancia-se temporalmente do momento da interação. Essa organização fica evidenciada por marcas linguísticas como a utilização de pronomes e formas verbais de primeira pessoa, verbos no pretérito perfeito/imperfeito do indicativo e dêiticos que situam o fato como temporalmente distante (BRONCKART, 1999).

Assim, no início do excerto, a professora relembra que *uma das meninas né tava lendo e disse sora ah isso aqui é uma realidade e aí surgiu o assunto da Malala toda a história do filme do livro né que ela sabia alguma coisa* (linhas 5 a 7). Pelas pistas que Eduarda nos fornece, compreende-se que a própria estudante reconheceu o conteúdo do livro como uma realidade e trouxe para discussão referências de outros produtos culturais que se relacionam à temática, como o filme da ativista Malala. A partir disso, Eduarda reforça: *eu notei que eles*

fizeram vários links com a vida deles mesmo (linhas 8 a 10). Essa referência a “fazer um *link*” remete à ideia de ler para fazer algo, ler para agir no mundo, interagir e significar o texto a partir de uma experiência pessoal com o(s) texto(s). Cafiero (2010) argumenta que, diferentemente do que ocorre em aulas que partem de uma abordagem mais tradicional, em nosso cotidiano, nas situações sociais da vida, lemos para buscar respostas às nossas próprias perguntas, como verificar se um time de futebol ganhou a partida ou obter informações sobre tendências de moda, por exemplo. Nesse sentido, ler “[...] pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura. São objetivos que vão se modificando à medida que lemos o texto” (CAFIERO, 2010, p. 87), de modo que, entre os desafios que se estabelecem à nossa prática, está o de auxiliar nossos/nossas alunos/alunas a formarem e reformularem seus objetivos constantemente. No caso da verbalização de Eduarda, é possível que, ao iniciar a leitura não fosse um objetivo explorar o *link* com a vida dos/das estudantes, mas que essa necessidade parte deles/delas próprios, que põem seus objetivos e interesses em jogo à medida em que emergem, cabendo ao/à professor/professora guiar esse processo. Esse trecho da verbalização da professora, portanto, parece revelar o entendimento de que a prática da leitura não se esgota no espaço da escola e que nela pesam as relações com as vidas dos/das estudantes.

Em seguida, Eduarda segue sua verbalização remetendo à mesma estudante e citando que a aluna se admirou com a parte do livro *que fala em em meninas sequestradas traficadas ou alguma coisa assim* (linhas 12 e 13). Não fica claro, nesse trecho, se o livro aborda questões de sequestro, tráfico humano, ambos, ou outro tipo de violência, parecendo haver uma hesitação em mencionar especificamente o assunto. Esse processo se repete nas linhas 15 a 17: *ela falou que a pobreza leva a isso porque muitas vezes as meninas até falou algumas coisas meio assim*. O mentor Antônio, percebendo essa hesitação, complementa o termo *meio assim* com a sugestão *pesadas* (linha 18), ao passo que Eduarda reconhece: *me perturbaram né* (linha 19). Imediatamente, a professora complementa o motivo dessa perturbação: *porque ela disse que as meninas muitas vezes são sequestradas porque saem pra noite* (linhas 19 e 20); *porque a gente sabe que aqui a comunidade também tem essas essas histórias né* (linhas 21 e 22). Ao se engajar nessa retomada da reflexão que sua aluna teria promovido, Eduarda nos apresenta algumas informações quanto à realidade da comunidade na qual a escola está inserida, de maneira que as pistas fornecidas em sua verbalização nos sugerem uma relação entre o contexto de vulnerabilidade social, prostituição e exploração sexual. A professora, no entanto, nem mesmo aborda o tema nesses termos específicos, optando por utilizar expressões como *alguma coisa assim* (linha 15), *coisas meio assim* (linha 17), *saem pra noite* (linha 20)

ou *essas histórias* (linha 22), o que podemos relacionar a um desconforto em encarar esse assunto, ou até essa realidade, visto que seus/suas alunos/alunas convivem com ela. Essa hipótese faz ainda mais sentido ao observarmos a afirmação de Eduarda de que os comentários de sua aluna a perturbaram (linha 19).

Essa perturbação e dificuldade, por parte da professora, em encarar, escrutinar e mediar as discussões/reflexões, propostas por sua aluna, podem estar relacionadas ao que Castro-Gomez (2007) chamou de “hybris do ponto zero”. Esse conceito, proposto pelo autor, denuncia uma proposta de neutralidade do conhecimento, que subjaz à estrutura da universidade, como reverberação de um pensamento colonial. Esse termo tem origem em uma metáfora teológica, segundo a qual Deus observa o mundo a partir de uma posição alheia, não observável. Do mesmo modo, o autor interpreta que a ciência moderna ocidental se situa em um ponto zero, buscando se posicionar fora do mundo para analisar o mundo (CASTRO-GOMEZ, 2007).

Ousamos afirmar que o mesmo movimento se desdobra na escola, de modo que as ações propostas dentro dessa instituição, por muitas vezes, se colocam alheias à realidade do mundo. A hybris opera, nesse sentido, partindo da colonialidade do ser “[...] para garantir a objetividade do conhecimento para poder legitimar hierarquias de saber (colonialidade do saber) que se estendem às estruturas departamentais, aos programas, às disciplinas com seus cânones, às escolas, etc.” (LANDULFO, 2022, p. 99). Assim, não se contemplam questões étnico-raciais, de gênero, de classe e até de linguagem, pois elas não correspondem ou interessam à estrutura colonial que já está posta. Entendemos, portanto, que a dificuldade em abordar temas como o que foi evitado por Eduarda em sua verbalização pode decorrer de uma reverberação do modelo da hybris do ponto zero na escola. A partir dele, fica reforçada a divisão disciplinar do conhecimento, de modo que a aula de língua portuguesa se ocuparia exclusivamente de questões (de ensino) da língua, preferencialmente em uma abordagem prescritiva, fragmentada, alheia às práticas sociais e às reflexões críticas, de modo que tais temáticas não tenham espaço.

Considerando a influência desse modelo e os próprios trechos da verbalização, discutidos até o momento, percebemos que as questões sociais até chegam a emergir, mas, brevemente, se tornam opacas na interação, não sendo diretamente debatidas ou confrontadas. Certamente, identificar a realidade de vários/várias alunos/alunas da turma, a partir da participação de uma aluna que evidencia as relações entre questões do livro e o seu cotidiano, já é um importante passo dado por Eduarda no sentido de abrir rachaduras (WALSH, 2018) no padrão que, até então, se impõe. No entanto, questionamo-nos, para além dessa

identificação, o que mais poderia ser proposto/feito, envolvendo as temáticas que afloram a partir do livro e, conseqüentemente, da leitura realizada pela turma. Por isso, cremos que há um longo caminho que ainda precisamos percorrer, no que diz respeito à formação inicial e continuada, não apenas no caso de Eduarda, mas também de muitos/muitas outros/outras docentes, pois é urgente e fundamental que essas pautas permeiem o espaço escolar, porém, também é preciso refletir, em que medida, é justo atribuímos (mais) essa responsabilidade, exclusivamente, ao/à professor/professora.

Nesse sentido, reconhecemos que precisamos pensar e desenvolver, em um trabalho conjunto, ainda mais recursos e estratégias e investir em um maior preparo, para que questões dessa ordem consigam ser, efetivamente, discutidas em sala de aula, deixando do ponto zero e mergulhando na realidade local e seus significados sociais. Aqui, ao dizer “precisamos”, partindo da terceira pessoa do plural, referimo-nos não apenas a nós, enquanto grupo de pesquisa que atua com formação continuada de professores/professoras, mas também a outros/outras colegas, sejam professores/professoras e/ou pesquisadores/pesquisadoras. O conflito que emerge na própria verbalização de Eduarda, em perceber os pontos destacados por sua aluna e evidenciar seu posicionamento diante deles, ajuda a evidenciar essa necessidade. Se, nem mesmo entre outros/outras professores/professoras, o tema foi contemplado de forma explícita por Eduarda, é provável que em sala de aula ele tenda a ficar ainda mais velado, uma vez que o modelo bancário, que ainda se sobressai, tem na figura do professor a projeção de autoridade do saber (FREIRE, 2020), estrutura que fica desestabilizada quando o conteúdo de aula se torna um assunto “pesado” ou que perturba a professora.

Corroboramos com essa necessidade a noção de que abordar temas como o da prostituição ou de outras violências e formas de opressão é uma tarefa que demanda certas condições de trabalho do/da professor/professora. É primordial, por exemplo, se assegurar de que pautas como as que emergem no livro, como o patriarcado e a exploração/opressão de mulheres, possam, abertamente, se tornar pontos de discussão na escola, sem risco de retaliação, por exemplo. Conforme discutido anteriormente, essa ainda não parece ser uma realidade no Brasil, em que podemos observar um crescente movimento de repressão e cerceamento quanto ao trabalho dos/das professores/professoras. Conforme Streck (2020),

Temos hoje uma disputa aberta sobre a formação da cidadania em termos do que pode ou não pode ser ensinado, quem pode ensinar o quê e onde determinados conteúdos devem ser ensinados. Há evidentes riscos nesse movimento, mas podemos ver também uma oportunidade de “desnaturalizar” o que se costuma fazer na escola porque sempre se fez assim. (STRECK, 2020, p. 19).

Assim, ainda que se possa abordar tais temáticas, é preciso que o/a profissional, muitas vezes, esteja até mesmo emocionalmente amparado/amparada, visto que nem sempre estará preparado/preparada para se deparar com os relatos que podem surgir nas contribuições de seus/suas alunos/alunas. Esse pode ter sido o caso de Eduarda, por indicar o sentimento de perturbação a partir dos comentários de sua aluna. Salientamos que essa reflexão precisa se estender quanto ao trabalho com diferentes temáticas, pois não diz respeito apenas à questão da exploração sexual de meninas e porque mesmo esse tema abrange uma discussão muito mais profunda. Embora, nos documentos de referência nacional para a educação brasileira, como a BNCC (BRASIL, 2018), e em inúmeras publicações acadêmicas haja margem e incentivo para trabalhar, por exemplo, com questões de cunho étnico-racial ou sobre gênero e sexualidade, precisamos nos questionar sobre qual (tipo de) suporte vem sendo provido aos/às professores/professoras para que consigam abordar essas questões de forma segura e qualificada. Entendemos, desse modo, que também a universidade precisa fazer o movimento de sair do “ponto zero” (CASTRO-GOMEZ, 2007), pois já não cabe teorizar e conceituar, se esses saberes não permearão o espaço da escola e, conseqüentemente, se os saberes produzidos na escola, que é o espaço onde esses desafios se materializam diariamente, não entrarem em diálogo com as produções acadêmicas.

Ao final de sua verbalização, justamente por saber *que aqui a comunidade também tem essas histórias* (linha 21 e 22), Eduarda se engaja em uma modalização apreciativa (BRONCKART, 1999), considerando que *o livro realmente é uma leitura muito boa* (linha 23) e que seus/suas alunos/alunas *se identificaram em algum pontinho ali* (linha 24), conforme havia sido o questionamento da mentora Marília. A professora não segue com o assunto para além disso, passando a referenciar sua colega Eneida, em seguida, e convocando-a a assumir o turno e completar a resposta ao formador: *eu não sei se a Eneida notou alguma coisa enquanto eles tavam fazendo a leitura lá* (linhas 25 e 26). No entanto, cabe destacar que o próprio fato de compartilhar suas inquietações e incertezas entre o grupo e até mesmo chamar sua colega para apoiar suas percepções, reforça o caráter dialógico e o giro decolonial no espaço de formação que defendemos, aproximando-se, em certa medida, ao que Carnin (2015), chama de formação cooperativa, em que os pontos de conflito e discussão não chegam prontos, mas que são construídos e refletidos coletivamente, rompendo com a concepção da universidade “[...] como sendo a instância que produz conhecimento e a escola como a instância que o aplica. E que formação continuada de professores era/é a forma como a Universidade atualiza os professores em atuação, transmitindo conhecimentos que ela produz(iu)” (CARNIN, 2015, p. 37).

Correspondendo ao chamado de sua colega, Eneida inicia sua verbalização, também explicando relações entre a leitura realizada e a vida prática dos/das alunos/alunas, respondendo ao questionamento de Marília. O texto que emerge da verbalização de Eneida ocorre no mundo do expor, cujas coordenadas estão em relação de conjunção com o mundo ordinário, e se organiza através do tipo de discurso interativo (BRONCKART, 1999), conforme percebemos por marcas linguísticas como a utilização de dêitico e verbos na primeira pessoa, indicando a implicação de Eduarda quanto ao ato de produção de sua verbalização, e a necessidade de termos acesso às condições de produção do texto para interpretá-lo plenamente.

Eneida inicia sua verbalização afirmando: *não, os meus eu tava com uma turma mais de meninos, né?* (linha 27). Esse trecho da verbalização da professora nos remete à questão dos estereótipos de gênero, que parecem permear essa representação quanto à turma. De certo modo, figura a concepção de que, por ser majoritariamente composto por meninos, o grupo não se sensibilizaria tanto para as relações entre a leitura e sua vida prática, ao contrário do que ocorreu com o grupo de Eduarda, cuja discussão foi suscitada por uma menina. Para Cadilhe (2020), propor letramentos outros e mobilizar discursos não-hegemônicos na tradição escolar pode ser uma estratégia para acessar memórias, discursos, saberes de grupos dos quais fazemos, ou não, parte. Entendemos, com base na reflexão do autor, que assim possam se dar as atitudes decoloniais, através das quais outras vozes, e mesmo textos, possam ter lugar e se naturalizar na escola e em sala de aula. Assim, entendemos que seria importante perceber e colocar em foco a questão de gênero e, no sentido de rompê-la, até mesmo, colocá-la em perspectiva diante da turma, evocando as diferentes perspectivas interpretações do livro, construídas por meninos e meninas, e discutindo suas aproximações, distanciamentos e possíveis razões para que eles existam, ou não. Em contraponto à ponderação inicialmente apresentada, na própria sequência de sua verbalização, Eneida apresenta indícios de que o livro interessou a turma e de que mobilizou esse grupo de alunos, em específico, visto que *eles leram - inclusive, leram rápido* (linha 32) -, *comentaram entre si* (linha 32), *tavam cochichando* (linha 34) e *um mostrava ali pro outro alguma coisa do livro* (linhas 35 e 36). Ao constatar todos esses movimentos, entendemos que não seja possível afirmar que os meninos não se relacionaram com o texto e nem que a proposta de leitura não foi bem-sucedida, afinal, “ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida.” (CAFIERO, 2010 p. 86).

Embora sejam mencionadas essas ações por parte dos alunos, Eneida aponta: *eu não*

consegui perceber o que ou qual foi o ponto ali que eles né que eles tavam cochichando entre si (linhas 33 a 35). Ou seja, por mais que, conforme a verbalização da própria professora, os alunos estivessem se manifestando em relação à leitura, ela não tem certeza do que se tratava. Com base nesse trecho e tendo em vista que Eneida, anteriormente, durante esse mesmo encontro de mentoria, tenha reconhecido outras possibilidades para o trabalho com essa literatura, conforme apresentado no Excerto 8, consideramos a possibilidade de que não tenha sido proposto qualquer trabalho de discussão do livro em sala de aula. Talvez, o foco estivesse mais em checar se a leitura foi realizada, pelo próprio desejo/compromisso de aproximar os/as estudantes dessa prática completada e pela própria observação da professora de que os alunos *leram rápido* (linha 32), do que negociar sentidos e construir, conjuntamente, possibilidades de interpretação da história. Afinal, se os alunos estavam, por conta própria, se mobilizando, é provável que, se tivesse sido proposta uma discussão coletiva, aquilo que chamou sua atenção teria emergido e já seria do conhecimento da professora.

Com isso, compreendemos que as verbalizações de ambas as professoras poderiam ter sido mais tensionadas pelos/pelas formadores/formadoras, ao se darem conta disso, e coletivamente negociadas. À própria ideia de *ler rápido* (linha 32), como parâmetro para considerar que os/as estudantes *curtiram, gostaram* (linha 29) da leitura, subjaz uma determinada concepção de leitura, que poderia ter sido problematizada. Entre as tantas questões que emanam da sequência apresentada no excerto, essa e outras questões de leitura - inclusive a inferência, a análise de imagem, a própria leitura de mundo e outros pontos citados anteriormente - que ainda poderiam ser retomadas e qualificadas, acabam não sendo tão criticamente confrontadas. Ainda assim, após esse encontro de mentoria, o grupo, especialmente representado pelas formadoras Lílian e Thaís, tentou manter o acompanhamento da proposta relacionada ao livro “A Esperança é uma menina que vende frutas” e auxiliar na continuidade no trabalho, pensando em outras atividades para aprofundar o trabalho com leitura, conforme havia sido tensionado ao longo do encontro. No entanto, as professoras não deram sequência a essa proposta. Uma vez que, a princípio, a ideia de trabalhar com esse livro, em específico, surgiu da necessidade de contemplar o gênero memórias, necessário para a OLP em que estavam inscritas, é possível que as professoras tenham partido diretamente para a produção escrita, com foco na preparação para participação no evento.

6.3 O encontro de mentoria realizado em 16/12/2021

A mentoria do dia 16/12 foi o último encontro proposto pelo grupo, com as professoras participantes, no ano de 2021. No dia, Eneida não pôde participar, estando presente somente sua colega, Eduarda. Nessa ocasião, além de fazer uma retomada do trabalho realizado ao longo do ano, o objetivo era também discutir, conjuntamente, prioridades para o ano seguinte. O mentor Antônio iniciou o encontro de mentoria retomando que aquele não havia sido um ano fácil, pois foram necessários muitos recomeços, especialmente em função dos atravessamentos da pandemia de COVID-19, e que gostaria de compreender como Eduarda avalia essa reta final e o que ela havia conseguido desenvolver. Além disso, contextualizou ideias para que o grupo LID pudesse propor mais ações presenciais, na escola em que as professoras atuam, ao longo de 2022, trecho que foi suprimido na transcrição. Por se tratar de uma provocação bastante ampla, a resposta da professora se desenvolveu em um turno bastante extenso, perpassando diversos momentos e reflexões que transcorreram naquele ano letivo. Por esse motivo, devido às limitações de espaço, nos Excertos 10 e 11, apresentaremos recortes do turno de fala de Eduarda:

Excerto 10 - 4'18'' a 4'53 / 6'23'' a 8'56''

1 Antônio: como é que tu avalia essa reta final eu sei que foram
 2 muitos desafios as aprendizagens dos alunos elas estão
 3 ... eu não queria usar comprometidas não num sentido
 4 de que eles não conseguiram fazer mas é porque as
 5 condições deste ano não foram nem um pouco favoráveis
 6 assim a gente teve muitos recomeços né então pra gente
 7 entender um pouquinho onde é que tá entender onde é
 8 que a gente pode ir pensa:ndo pra em março do ano que
 9 vem fazer uma proposta mais robusta e talvez mais
 10 centrada em ... uma prese alguma demanda presencial
 11 assim alguma: interlocução presencial na escola
 12 [...]

13 Eduarda: pra pra gente poder relembrar assim ... numa: ... um
 14 curto espaço de tempo ... a: numas das mentorias que
 15 quando a gente começou ã o nosso trabalho ele: ...
 16 seria feito a partir da árvore de livros a partir de
 17 um livro do: Manoel de Barros que tinha aquela o texto
 18 brincadeiras né a partir daí que a: a gente começou
 19 mesmo nessa caminhada pra fazer com que eles
 20 produzissem ... bom naquele primeiro naquela primeira
 21 atividade eu levei pra eles o texto né algumas
 22 questões de interpretação fizemos a leitura apresentei
 23 o Manoel de Barros apresentei fotos do Manoel de
 24 Barros apresentei capas de alguns livros pra eles pra

25 que eles conseguissem né saber de quem a gente estava
 26 falando e: principalmente assim o visual pra eles
 27 verem o rosto do Manoel de Barros pra eles deixar de
 28 ser um desconhecido total e: a nessa atividade eu eu
 29 comentei cheguei a comentar com vocês que eu senti que
 30 aquele texto não fez sentido pra eles né a atividade
 31 que eu havia pedido além da interpretação algumas
 32 questões ali a: era que eles conversassem em casa com
 33 pessoas de mais idade né ou assim mais velhas né que
 34 brincassem ã de brincadeiras de roda que tivessem tido
 35 essa vivência que a gente sabe que agora é bem menor
 36 e: que eles trouxessem então a: o nome dessa
 37 brincadeiras e co quais eram as regras como é que elas
 38 funcionavam pra sala de aula pra que a gente também
 39 brincasse né e aprendesse um pouco dessa história ã:
 40 chegou muito pouco material tá a maioria veio com a
 41 fala aquela ã: mas o meu pai disse que não brinca:va
 42 minha mãe disse que não brinca:va e a gente entende
 43 que realmente né ã: a nossa clientela tem famílias que
 44 se constituíram muito cedo que na idade lá de brincar
 45 já estavam tendo uma vivência de adultos a partir daí
 46 eu pensei e aí não sei se o Antônio lembra ... eu
 47 pensei nesse:s escravos de jó porque eu pessoalmente
 48 adoro brincar né e aí eu lembrei disso e lembrei que
 49 eu brincava com o meu filho e coisa e tal e eu acho
 50 uma dinâmica muito gostosa do do escravos de jó ... e
 51 aí eu apresentei pra eles tá eu cheguei a compartilhar
 52 no grupo um vídeo não sei se vocês viram eles
 53 brincando coisa e tal apresentei pra eles
 54 Antônio: [eu vi: no pátio
 55 Eduarda: aham eles gostaram muito

Em sua verbalização, reproduzida no Excerto 10, ao encontro da proposição feita por Antônio, Eduarda se engaja em um movimento de retomada da proposta mais recente, desenvolvida por ela e Eneida. Para tanto, relembra que, em outro encontro de mentoria, havia mencionado que pretendiam, para propor uma atividade de leitura, utilizar a *Árvore de Livros*, *software* com acervo digital, disponibilizado pela mantenedora durante aquele ano às escolas. Naquela ocasião, as professoras citaram o desejo de trabalhar com um livro do autor Manoel de Barros, escolha que balizou as propostas descritas pela professora ao longo do Excerto 10. O texto que emerge dessa verbalização de Eduarda ocorre no mundo do narrar, de modo que as coordenadas do mundo discursivo se colocam em um movimento de disjunção ao mundo ordinário, como podemos perceber, principalmente, pela utilização de verbos no pretérito perfeito do indicativo e de dêiticos que situam o fato como temporalmente distante, como em *quando a gente começou o nosso trabalho* (linha 15) e *naquela primeira atividade eu levei*

pra eles o texto (linhas 20 e 21). Além dessas marcas, há a utilização de pronomes de primeira pessoa, indicando a implicação de Eduarda quanto ao ato de produção do texto e nos levando a perceber que ele se organiza pelo tipo de relato interativo (BRONCKART, 1999).

É possível interpretar que, pelo próprio tipo de discurso em que o texto se configura, o movimento de suspender a relação direta com o momento do encontro, para se remeter a um contexto temporalmente distante, denota certa dificuldade em falar sobre o trabalho desenvolvido. Além disso, possibilita perceber a professora como agente e produtora do texto, mas ainda conservando certa distância entre ela e seus/suas interlocutores/interlocutoras, diferente do que ocorreria em um discurso interativo, em que, tipicamente, comparecem evidências do posicionamento do/da produtor/produtora do texto e se estabelece uma maior proximidade entre ele/ela e seus destinatários (MACHADO; BRONCKART, 2004).

Essa dificuldade em construir reflexões sobre a própria prática pode ser percebida, pelo fato de que, majoritariamente, nesse excerto, Eduarda rememora diferentes momentos de aula, relacionados à leitura do livro. A professora investe na descrição das atividades realizadas, mas não verbaliza, explicitamente, pensamentos sobre os efeitos delas, em sala de aula, quanto às aprendizagens - especialmente de leitura - de seus/suas alunos/alunas, embora o mentor Antônio a tivesse convidado para avaliar a finalização do ano letivo e as propostas desenvolvidas. Bronckart (2006), ao analisar pesquisas realizadas na Suíça, em torno do trabalho do/da professor/professora, constatou que era comum uma “opacidade”, em que esses/essas profissionais tinham dificuldade em descrever, em caracterizar e, por vezes, até em falar de seu trabalho. Guimarães (2007), motivada por essa investigação do autor, ao olhar para o contexto brasileiro, percebeu indícios de uma maior participação da figura do/da professor/professora nos dados analisados a partir da arquitetura textual, com predominância, por exemplo, de modalizações apreciativas e pragmáticas.

No entanto, essa opacidade pode estar se repetindo na verbalização de Eduarda, que parece ainda estar elaborando seus pensamentos e percepções, no próprio momento da mentoria, quanto às práticas pedagógicas por ela desenvolvidas, com certa hesitação. Entendemos que é preciso avançar, nesse sentido, na proposição desses encontros formativos, pois, ainda que a professora, ao longo da mentoria, volte seu olhar para suas próprias ações, para que haja um processo reflexivo, cremos que não baste apenas falar sobre essas ações. Freire (2020) aponta que “[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá.”, por outro lado, quando se “[...] enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo.” (FREIRE, 2020, p. 108). Por esse motivo, para promover o

diálogo fecundo, é preciso do movimento constante entre ação e reflexão. Assim, percebemos a necessidade de que ambos/ambas, formadores/formadoras e professoras estejam instrumentalizados/instrumentalizadas para refletir, coletivamente, de maneira qualificada e, com base nas reflexões produzidas, pensar em estratégias para aprimorar as futuras ações em sala de aula.

Nas linhas 17 e 18, Eduarda indica que o texto ao qual visava, do autor Manoel de Barros, era o poema “Brincadeiras”¹⁰. Em seguida, a professora descreve momentos do que chama de uma *primeira atividade* (linha 20 - 21) em torno dessa leitura. Conforme explicitado na verbalização, entre as linhas 21 e 24, essa atividade partiu das seguintes etapas: (i) *eu levei pra eles o texto*; (ii) *algumas questões de interpretação*; (iii) *fizemos a leitura*; (iv) *apresentei o Manoel de Barros*; (v) *apresentei fotos do Manoel de Barros*; (vi) *apresentei capas de alguns livros pra eles*. Chama atenção o fato de que, nesse detalhamento, não é citada nenhuma atividade de ativação de conhecimentos prévios, de desafio para uma tomada de ação com base na leitura, de discussão de interpretações ou conexões com as leituras de mundo dos/das estudantes, de modo que estes/estas parecem estar em um polo passivo das atividades propostas. Por outro lado, os procedimentos descritos parecem bastante centrados na figura da professora, tornando-a o polo ativo na relação que se estabelece em sala de aula, pois é ela quem leva o texto, quem introduz questões de interpretação, quem apresenta o autor e suas outras obras, mas não envolve/instiga os/as alunos/alunas na (re)construção dos sentidos possíveis do texto.

Desse modo, a leitura, que é o elemento central de todas essas etapas, parece ainda estar pautada em uma abordagem muito presente nas pesquisas da década de 1970, em que era concebida, conforme aponta Kleiman (1998) como uma atividade cognitiva e fundamentalmente atrelada à significação da língua escrita. Nessa perspectiva, o trabalho com leitura acaba ficando restrito às práticas tipicamente escolarizadas, como conhecer a biografia do autor ou nomear suas principais obras, conforme citado por Eduarda, em sua verbalização. Essa proposta de introduzir o autor e outras de suas obras não aparenta ser, em si, um problema. Nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por exemplo, é citada a importância de identificar o/a autor/autora e seus possíveis interesses, justamente para “evidenciar a leitura como uma prática sociointeracional” (BRASIL, 1998). No entanto, o

¹⁰ O poema faz parte do livro *Memórias Inventadas: A Infância*. No estudo de Moncinhatto (2009), interpreta-se que o poema, ao partir de brincadeiras com palavras, se enreda entre várias outras temáticas, como a valorização do ínfimo, a lógica infantil, simbologias da natureza, uma relação com a morte do autor do avô, entre outros elementos passíveis de análise. Uma declamação do poema está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fFrh4IDRR9A>>. Acesso em 27 dez. 2022.

próprio documento coloca essa possibilidade ainda como uma atividade do momento de pré-leitura. Desse modo, cremos que seria fundamental, com vistas ao letramento, desafiar os alunos/alunas a fazer mais com essa leitura.

O fato de utilizar o poema “Brincadeiras”, em si, também não parece ser, propriamente, um problema. No entanto, questionamo-nos se essa escolha não se deu, em grande parte, pelo fato de ter autoria de Manoel de Barros, que é um autor canônico. Concordamos com Cadilhe (2020) ao alertar para o fato de que

A tradição escolar ainda encontra-se marcada pelo trabalho com textos clássicos ou gêneros prototípicos, ao optar por uma literatura masculina, branca, de classe média, ou ainda por selecionar textos típicos da mídia de massa, como propagandas e anúncios de grandes corporações. (CADILHE, 2020, p. 72)

Certamente, leituras como essa devem ter lugar na escola, mas precisamos ter clareza de que seu espaço, há muito tempo, já está garantido, de modo que elas não podem ser preferidas enquanto outras leituras e, conseqüentemente, práticas, seguem sendo preteridas, especialmente se visamos a um letramento crítico ou ideológico, em detrimento do letramento autônomo ou escolar, que é fortemente “[...] regido por forças ou instituições sociais responsáveis pelo controle do agir e do pensar dos seus membros.” (SOUSA; GUIMARÃES, 2019, p. 101). Corrobora com essa perspectiva a própria conclusão que Eduarda apresenta, após descrever a sequência de etapas desenvolvidas, ao evidenciar: *eu senti que aquele texto não fez sentido pra eles né* (linhas 29 e 30), provavelmente por não estar relacionado às práticas das quais fazem parte.

Ao encontro dessa constatação, Eduarda revela que além de perguntas quanto à interpretação textual, propôs aos/às alunos/alunas questões em que *conversassem em casa com pessoas de mais idade né ou assim mais velhas né que brincassem de brincadeiras de roda que tivessem tido essa vivência que a gente sabe que agora é bem menor* (linhas 32 a 35). Ampliar o escopo das questões propostas, para além de perguntas de interpretação, constitui um passo fundamental, por considerarmos que “é importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação.” (CAFIERO, 2010, p. 86) Desse modo, a partir da conversa com um adulto, Eduarda indica ter solicitado que os/as estudantes trouxessem *o nome dessa brincadeira e quais eram as regras como é que elas funcionavam* (linhas 36 a 38), no intuito de que *a gente também brincasse né e aprendesse um pouco dessa história* (linhas 38 e 39). Ao propor esse diálogo com familiares de outra faixa etária e investigar brincadeiras de sua infância, Eduarda nos parece estar

tentando fazer com que seus/suas alunos/alunas entrem em contato com uma realidade que está temporalmente distante e que reflitam/comparem com a sua, fazendo um exercício reflexivo, além de aprender mais sobre as histórias de vida de seus/suas familiares.

No entanto, apesar de podermos perceber, nesse movimento, a tentativa de Eduarda em conectar a proposta ao conhecimento de mundo dos/das estudantes, cremos que essa iniciativa ainda tenha ficado bastante deslocada e talvez contribuído para seu sentimento de que o texto - e a leitura - não fez sentido para a turma. Em primeiro lugar, porque, não parece condizer com a realidade vivenciada por eles/elas - e suas famílias - de modo que o resultado não foi o que a professora esperava. Em segundo lugar, porque não fica clara qual foi a relação que se pretendia, ao tentar conectar o texto com as brincadeiras antigas, uma vez que o poema parte das criações de brincadeiras, por crianças, para enveredar por outras provocações, já na perspectiva de um adulto. Se, para nós, essa relação não está evidente, não sabemos, em que medida, ela foi evidenciada ao ser proposta para os/as alunos/alunas. Talvez se, inicialmente, as vivências dos/das estudantes e, conseqüentemente, seus interesses e necessidades, fossem tomadas como critério essencial para propor um planejamento com foco na leitura, o texto escolhido poderia ter sido outro e os resultados poderiam ter sido diferentes.

Conforme Carnin (2012), “ler e escrever são atividades extremamente complexas, inseparáveis das pessoas e do local em que elas estão, da cultura em que se acham inseridas” e, por esse motivo, o/a professor/professora deve ter em foco o seguinte questionamento: “por que ensino o que ensino a estes alunos?” (CARNIN, 2012, p. 37). Cremos que esse processo de indagação, quanto ao que esse texto pode representar para esse grupo em específico, tenha ficado em falta no momento de conceber as etapas da atividade de leitura, visto que Eduarda reconhece que: *realmente né a nossa clientela tem famílias que se constituíram muito cedo* (linha 43). Ou seja, a professora tem conhecimento da realidade da comunidade e de trajetórias de vida que a compõem, de modo que as brincadeiras “clássicas”, muitas vezes, não fizeram parte da história daquelas famílias, cuja infância também não parece corresponder a um modelo idealizado. Nesse caso, a proposta de atividade está suscetível a perder sentido, pois vai na contramão das experiências que essas pessoas poderiam compartilhar. Percebemos, portanto, uma reverberação da colonialidade do saber no espaço da escola, visto que ela “[...] objetiva alterar os princípios e suposições da criação, transformação e disseminação de conhecimento” (MIGNOLO, 2018, p. 145, tradução nossa). Assim, a aula de língua acaba mirando, mais uma vez, em propostas ainda muito limitadas ao contexto da escola, que não dialoga e fica alheia à realidade da comunidade em que está inserida. Aqui, não se trata, portanto, de culpabilizar a professora pelo rumo tomado, mas de perceber como a

colonialidade reforça suas bases em nossas práticas cotidianas e de pensarmos, a partir disso, em oportunidades de rompê-la, tanto em sala de aula, quanto no espaço de formação.

Ao perceber esse ponto de conflito entre a atividade idealizada e os resultados obtidos, diferentes elaborações poderiam ter surgido, como a ideia de debater sobre o fato (e, talvez, investigar o motivo) de que muitas pessoas da comunidade *na idade lá de brincar já estavam tendo uma vivência de adultos* (linhas 44 e 45). Porém, ainda que a proposta realizada não pareça, num primeiro momento, ter feito sentido, Eduarda opta por dar sequência a ela. Para tanto, considerando que foram poucas as devolutivas que recebeu de seus/suas alunos/alunas quanto às brincadeiras praticadas por seus/suas familiares, a professora decide que a turma brinque de “Escravos de Jó” (linha 47). A justificativa para essa escolha, introduzida, na verbalização, por Eduarda, através de modalizações apreciativas (BRONCKART, 1999), que revelam sua avaliação subjetiva, é a de que: *eu pessoalmente adoro brincar né e aí eu lembrei disso e lembrei que eu brincava com o meu filho e coisa e tal e eu acho uma dinâmica muito gostosa* (linhas 47 a 50). Esse trecho sugere que a professora toma seu próprio repertório, contemplando seus interesses e memórias afetivas, como parâmetro para definir o que proporá à turma. Assim, engendra um padrão de aula tangenciado pela matriz colonial de poder e, mais uma vez, atrelado à educação bancária, em que o educador educa, sabe, pensa, opta e prescreve sua opção, enquanto os educandos são educados e pensados, são os não sabem, são aqueles que seguem a prescrição (FREIRE, 1989).

Por esse motivo, cremos que, aqui, por parte dos/das formadores/formadoras caberia um questionamento similar ao que Carnin (2012) nos coloca, retomado anteriormente, ou como o que a mentora Joice propôs no encontro de mentoria de 15/07/2021, conforme reproduzido no Excerto 4, ao perguntar a quem aquele trabalho, proposto pelas professoras, motivaria. Com esse movimento, seria possível colocar como questão central a indagação sobre quem está sendo priorizado no processo de ensino-aprendizagem, para que se pudesse, coletivamente, retomar princípios e concepções suleadores de nossas práticas, especialmente no que diz respeito ao trabalho com leitura, visando ao desenvolvimento de propostas mais criticamente orientadas, melhor situadas no contexto da escola e da comunidade e mais significativas quanto às necessidades de aprendizagem dos/das estudantes. Partindo dessa retomada, se poderia, por exemplo, ainda que partindo da brincadeira “escravos de Jó”, para além de conhecer a brincadeira, que não faz parte do cotidiano da turma, conforme reconhecido pela professora, e dominar seu funcionamento, buscar investigar sua origem, seu significado e outros pontos social e historicamente relevantes.

Após a verbalização reproduzida nesse excerto, Eduarda seguiu seu turno de fala,

explicando que gostaria de ter sistematizado, em uma apresentação visual, por *slides* ou vídeo, os registros e detalhes dessas práticas desenvolvidas, mas que não tinha conseguido fazer isso a tempo do encontro. Antônio sugeriu, então, que Eduarda compartilhasse o material, posteriormente, com o grupo, caso optasse por elaborá-lo após o encontro. Esse trecho, especificamente, foi suprimido devido às limitações de espaço. No Excerto 11, apresentamos mais uma verbalização de Eduarda, cujo recorte ainda conta com considerações da professora sobre o material visual que queria sistematizar, mas diz respeito, majoritariamente, à sequência do trabalho descrito por ela no Excerto 10:

Excerto 11 - 20'18'' a 22'14''

1 Eduarda: [sim até porque eu quero né:
 2 Antônio eu gosto de ficar e eu e eu acho que assim ó
 3 que fazer isso dá uma visão completamente diferente né
 4 a gente enxerga detalhes depois do trabalho feito né
 5 para o próximo trabalho que eu acho muito legal ... e:
 6 e aí eu uma coisa que no começo e aí eu falo com toda
 7 sinceridade quando eu quando al eu não lembro mesmo
 8 quem foi que sugeriu aquele texto brincadeiras do
 9 Manoel de Barros e aí quando eu li eu disse gente mas
 10 é tão pesado né como é que eu que vou eu vou trabalhar
 11 esse texto como é que eu saio daqui como é que eu
 12 deslancho com eles porque eles são realmente bem
 13 inocentes assim bem bem crianças e eu achei tão pesado
 14 pra quem não tá não tem o hábito da leitura e: depois
 15 [...] depois que a gente fez toda esse trabalho isto
 16 faz umas três semanas eu acredito a eu vol eu retornei
 17 com esse texto eu retornei com brincadeiras de Manoel
 18 de Barros e e aí li em sala de aula novamente e e eu
 19 senti que a fala deles foi completamente diferente e
 20 aí eu tô né fiquei triste por não ter gravado não ter
 21 pedido alguma coisa assim que ficasse né a: que eu
 22 tivesse pra comparar ... porque na primeira vez eles
 23 disseram ai sora mas esse texto aí ficaram né
 24 brincadeira de letras não sei o que sabe pra eles não
 25 fez sentido nenhum ... depois que eles que a gente
 26 conversou sobre brincadeiras de antigamente diferentes
 27 das: atuais ... eu senti que eles viram com outros
 28 olhos o texto do Manoel de Barros porque aí eu penso
 29 que: porque a gente sempre tem essa coisa da vivência
 30 de mundo né só que eles não têm essa vivência de mundo
 31 então né a gente mostra lá a um texto maravilhoso que
 32 pra gente faz sentido e a gente gosta e pra eles não
 33 né por que eles associam com o quê? ... é é bate no
 34 vazio

Nesse excerto, Eduarda retoma alguns elementos já contemplados em sua verbalização anterior, mas introduz novas informações e observações quanto à condução do planejamento descrito no Excerto 10 e à reação dos/das estudantes em relação à proposta de leitura. O texto que emerge da verbalização da professora se configura predominantemente a partir do tipo de relato interativo, pois ocorre no mundo do narrar, como podemos perceber pelo movimento de disjunção das coordenadas do mundo discursivo em relação ao mundo ordinário (BRONCKART, 1999), que se constata, por exemplo, na utilização de verbos no pretérito perfeito do modo indicativo e de dêiticos temporais, que situam o fato temporalmente distante, como em *quando eu li* (linha 9), *faz umas três semanas* (linha 16) e *li em sala de aula* (linha 18). Fica evidente, também, a relação de implicação da professora quanto ao ato de produção da verbalização, que podemos verificar, especialmente, pela marca linguística de utilização de pronome na primeira pessoa do singular e do plural, como, por exemplo, em *eu li* (linha 9), *a gente fez* (linha 15), *eu retornei* (linha 16), *a gente conversou* (linhas 25 e 26) e *eu achei* (linha 13).

Eduarda inicia a verbalização retomando a escolha do texto “Brincadeiras” de Manoel de Barros, indicando que deixará evidente uma avaliação subjetiva, ao declarar: *eu falo com toda sinceridade* (linhas 6 e 7). A partir disso, Eduarda desenvolve diferentes modalizações apreciativas (BRONCKART, 1999), para as quais havia preparado seus/suas interlocutores/interlocutoras ao dizer que seria sincera, evidenciando suas primeiras impressões quanto ao texto: *quando eu li eu disse gente mas é **tão pesado*** (linhas 9 e 10) e *eu **achei tão pesado pra quem não tá não tem o hábito da leitura*** (linhas 13 e 14). Essa percepção quanto ao texto está atrelada à representação que Eduarda desenvolve em relação a seus/suas alunos/alunas, os/as quais, conforme recém mencionado por ela, não possuem o costume de ler e são considerados, pela professora, como *realmente bem inocentes assim bem bem crianças* (linhas 12 e 13). Partindo dessas informações, poderíamos considerar, então, que o referido texto não seria uma escolha totalmente adequada, afinal, como assinala Carnin (2012, p. 37), “[...] falar de leitura e escrita na escola implica falar daquela comunidade de aprendizagem (Wells, 2006), do que significa ler e escrever aquele texto para aquele grupo.”, justamente porque a leitura e a escrita são indissociáveis das pessoas e dos locais/culturas em que se encontram inseridos.

Talvez, por isso, essas avaliações iniciais da professora são introduzidas juntamente com a revelação de que ela não lembra quem sugeriu a utilização do poema, assinalando que poderia ter sido uma indicação advinda de algum momento anterior de formação e retirando, parcialmente, sua responsabilidade quanto a essa escolha. No entanto, em encontros

anteriores, seja de formação ou de mentoria, nenhum/nenhuma dos/das pesquisadores/pesquisadoras participantes recomendou esse texto ou o próprio autor, ou seja, é provável que Eduarda tenha tido contato com o poema em outro contexto e decidido por trabalhar com ele em sala de aula. Tanto essa escolha, quanto os efeitos que se geram a partir dela, são fruto de decisões da professora, sem interferência direta do grupo.

Nesse posicionamento inicial, Eduarda revela outro aspecto relacionado às suas avaliações subjetivas: o conflito e incerteza quanto à realização de seu trabalho, evidenciados ao compartilhar com o grupo as indagações que fez a si mesma - *como é que eu vou trabalhar esse texto como é que eu saio daqui como é que eu deslancho com eles* (linhas 10 a 12). Esses autoquestionamentos podem ser considerados uma pista da insegurança de Eduarda diante de sua própria escolha, inclusive porque, em outras oportunidades, a professora elencou o prazer e a aproximação do hábito de ler como objetivos para seu trabalho com leitura. No entanto, o carinho/prazer/gosto pela leitura - termos utilizados pela professora em excertos anteriores - não parece ter sido o critério para seleção do texto, visto que a professora, antes de desenvolver as atividades, o considerava pesado para seus/suas alunos/alunas e estar consciente disso, provavelmente, é o que desencadeia suas indagações e hesitações quanto ao texto. Não sabemos, portanto, o que levou Eduarda a, após considerar o texto *pesado* e se deparar com incertezas, seguir com essa escolha e desenvolver as etapas do planejamento verbalizadas, por ela, no Excerto 10. Uma possibilidade, porém, é que se deva, justamente, ao fato de ser escrito por Manoel de Barros, tradicional e renomado autor da literatura brasileira. Para M'Byá (2020), o saber colonial criou o centro, colocando nele aquilo que julga dever ser principal, ao mesmo passo em que criou as margens, colocando nelas tudo aquilo que deseja descartar. Nesse caso, a escolha de Eduarda por esse texto pode denotar um eco de colonialidade, à medida em que o coloca no centro, privilegiando-o por ser um cânone, reconhecido pelo padrão hegemônico, ainda que ela a perceba como uma leitura pesada ou que não faça sentido para os/as alunos/alunas. Nesse caso, ao contrário do que sugere Walsh (2018) ao pensar uma pedagogia decolonial, a prática escolar acaba sendo pensada para os/as alunos/alunas e não com eles/elas.

Chama atenção, também, o fato de que essas indagações sobre como trabalhar com o texto escolhido surgiram, temporalmente, antes do desenvolvimento do planejamento. No entanto, durante a mentoria, esses questionamentos são compartilhados por Eduarda apenas no presente excerto, ou seja, posteriormente ao relato das diferentes etapas que compuseram sua proposta em torno da leitura, que ocorreu no Excerto 10. Isso nos leva a perceber o engajamento da professora com o momento de mentoria, visto que faz um movimento de vai-

e-vem, ora se remetendo ao contexto imediato, ora suspendendo-o para referenciar questões passadas. Essa constatação nos indica que o percurso de formação parece estar caminhando ao encontro do compromisso assumido pelo Grupo LID em unir esforços para que a reflexão sobre uma ação possa gerar uma nova ação (GUIMARÃES; CARNIN, 2020), levando em conta que, a partir de uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, “[...] ao falar sobre seu trabalho, o docente toma consciência do seu agir e, a partir disso pode revê-lo e, conseqüentemente, pode desenvolver-se profissionalmente.” (SCHMIDT; CARNIN, 2021, p. 284).

Dando continuidade à sua verbalização, Eduarda explica que, após propor um resgate quanto às brincadeiras antigas e chegar a brincar de “Escravos de Jó” com seus/suas alunos/alunas, retornou ao poema “Brincadeiras”, que o releu em sala de aula, conforme explicitado entre as linhas 15 e 18, e que, a partir disso, sentiu *que a fala deles foi completamente diferente* (linha 19). Ou seja, o fato de convidar os/as estudantes a agir a partir da leitura, seja conversando com adultos do seu entorno sobre as brincadeiras que costumavam realizar em sua infância, ou buscando compreender e testar a brincadeira sugerida pela professora, pode ter auxiliado e potencializado a (re)construção de sentido sobre o texto. Essa hipótese parece se confirmar, mais adiante, nesse excerto, quando Eduarda compara e evidencia a diferença entre esses dois momentos de seu trabalho com leitura: o primeiro, focado nos aspectos formais do texto e da vida do autor, mediado por questões de interpretação; o segundo, já com um pouco mais de interlocução com a realidade da comunidade escolar e das experiências de vida dos/das alunos/alunas e seus/suas familiares, possibilitando experienciar brincadeiras antigas e materializar algumas questões mais abstratas representadas no poema.

Para Rojo (2004), a escola é lugar de ensino-aprendizagem de conhecimentos historicamente acumulados, mas também de aspectos sociais, éticos, ideológicos, de modo que falar da formação de um/uma leitor/leitora cidadão/cidadã envolve

[...] nos acercamos da palavra não de maneira autoritária, colada ao discurso do autor, para repeti-lo “de cóp”; mas de maneira internamente persuasiva, isto é, podendo penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica. (ROJO, 2004, p. 7 - 8).

Essa possibilidade de se apropriar da leitura e extrapolar o que está dado, superficialmente, nela, pode ter contribuído para a diferença que Eduarda destaca ter observado. Para reforçar esse contraste e abordar os efeitos observados após o

desenvolvimento desses dois momentos, Eduarda evoca as vozes de seus/suas alunos/alunas e cita que, inicialmente, *eles disseram ai sora mas esse texto* (linhas 22 e 23), *brincadeira de letras não sei o que* (linha 24), portanto, *pra eles não fez sentido nenhum* (linhas 24 e 25). Todavia, após conversar sobre as brincadeiras antigas, ressaltar suas diferenças em relação às atuais e fazer atividades mais “mão na massa”, a professora sentiu *que eles viram com outros olhos o texto do Manoel de Barros* (linhas 27 e 28). Essa diferença, para Eduarda, parece ter sido tão latente, que a professora verbaliza ter se sentido triste (linha 20), por não ter conseguido gravar algum tipo de conteúdo que possibilitasse comparar e perceber, visualmente, esse resultado.

A partir disso, Eduarda produz uma modalização deôntica (BRONCKART, 1999), que indica o senso de dever ou da obrigação por normas coletivas, ao dizer: *a gente sempre tem essa coisa da vivência de mundo né* (linhas 29 e 30). Até então, Eduarda vinha utilizando o dêitico na primeira pessoa do singular - *eu* - e assumindo, diretamente, a responsabilidade enunciativa, no entanto, nesse trecho, transita do *eu* para *a gente*, possivelmente no sentido de atribuir a responsabilidade em lidar com a vivência de mundo não apenas a ela, mas a todos/todas os/as seus/suas colegas professores/professoras. Essa modalização, em certa medida, parece introduzir uma reclamação em ter que assumir determinada perspectiva, como uma obrigatoriedade de seu trabalho. A concepção que subjaz a esse trecho vem ao encontro da proposição de Freire (1989), em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, de forma que esse caráter de queixa pode estar relacionado a uma percepção de uma possível regência do conhecimento acadêmico - engendrado, inclusive, no pensamento freiriano, tão presente nos currículos de licenciatura - em detrimento da prática de sala de aula.

Embora, conforme a verbalização, a professora avalie que *sempre* são consideradas as vivências de mundo, no que diz respeito aos/às seus/suas alunos/alunas, Eduarda afirma que *eles não têm essa vivência de mundo* (linha 30). Esse trecho da verbalização nos remete à influência da matriz colonial de poder e seus desdobramentos na escola, especialmente no que diz respeito à colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007), visto que “[...] a visão eurocêntrica de mundo imposta pela colonização excluiu e, por meio da colonialidade ainda exclui, formas de ser nos processos de ensino/aprendizagem.” (COUTO; JOVINO, 2022, p. 81). O posicionamento de Eduarda, desse modo, pode nos ajudar a compreender o porquê de, inicialmente, não haver menção a ações para relacionar as tarefas propostas ao conhecimento de mundo dos/das alunos/alunas, pois, aparentemente, ele não é validado. Assim, por mais que considerar o contexto e as vivências dos/das estudantes pareça algo básico, que *sempre* temos em vista, as experiências e conhecimento de mundo dos/das alunos/alunas de Eduarda

não parecem corresponder às suas expectativas, que são atravessadas pela colonialidade. Em função disso, as vivências dos/das alunos/alunas não ganham a devida visibilidade, o que acreditamos impactar no planejamento, visto que o trabalho com texto escolhido foi continuado, mesmo após sentir que não fazia sentido para eles/elas.

Com base nisso, Eduarda ainda acrescenta: *a gente mostra lá a um texto maravilhoso que pra gente faz sentido e a gente gosta e pra eles não* (linhas 31 e 32). Conforme percebemos nessa modalização apreciativa, que revela julgamentos subjetivos (BRONCKART, 1999), o texto é tido, pela professora, como *maravilhoso*, do qual se *gosta e que faz sentido*. No entanto, a própria Eduarda reconhece que *pra gente faz sentido*, de modo que *a gente*, nesse caso, parece contemplar os/as professores/professoras, adultos/adultas, letrados/letradas, capazes de uma leitura proficiente, na contramão da maneira como os/as alunos/alunas são caracterizados/caracterizadas, pois, conforme evidenciamos no início da verbalização, para eles/elas, o texto é considerado pesado. Se soma a essa representação limitada/limitante dos/das estudantes a indagação *por que eles associam com o quê?* (linha 33), que é completada com a asseveração *bate no vazio* (linha 33 - 34). Obviamente, antes de chegar à leitura, os/as estudantes não estão/são *vazios*, no entanto, conforme evidenciado anteriormente, ainda nos parece que há pouco investimento na pluralização de práticas e de repertório, desde a seleção de texto até o planejamento das atividades a ele relacionadas, no sentido de reconhecer, validar e valorizar os conhecimentos que os/as estudantes já possuem. Para Schnack (2016),

Compreender que os comportamentos que não se conformam à maneira preferida e normativizada pela escola podem não ser necessariamente problemáticos é fundamental para que possamos planejar e realizar nossas aulas embasadas/os no pressuposto de que todos já aprenderam muito e podem aprender mais, ao invés de insistir no fato de que há crianças que chegam à escola com déficit acadêmico. (SCHNACK, 2016, p. 263).

No entanto, nesse trecho da verbalização de Eduarda, é o déficit que parece estar em foco, pois não se reconhece que os/as alunos/alunas tenham tanta vivência de mundo quanto sua professora, embora elas certamente sejam diferentes. No sentido de qualificar o trabalho com leitura, portanto, cremos ser fundamental descobrir um ponto de encontro entre essas vivências, reconhecendo que, embora possam não ser as mesmas da professora, não são, por isso, menos válidas, e que é a partir da convergência dessas diferenças que alunos/alunas e seus/suas professores/professoras podem criar novas - e significativas - experiências e aprendizagens. Cabe destacar, porém, que pelo interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), as verbalizações são as manifestações mais próximas que temos do

pensamento consciente, de modo que, por estarmos todos inseridos na matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2018) e ela impactar, inclusive, nossas práticas linguagem. Assim, a maneira como o conhecimento e as vivências dos/das estudantes são referenciados por Eduarda, como em *bate no vazio*, por exemplo, não necessariamente são exatamente o que a professora pensa, mas podem ser uma representação cuja forma de expressar através da língua também está condicionada pela colonialidade, resultando na busca por saberes hegemônicos que, naquele momento, não são valorizados/reconhecidos do mesmo modo pelos/pelas estudantes.

Na sequência do encontro de mentoria, algumas linhas da verbalização de Eduarda foram suprimidas, em que é citada a possibilidade de explorar brincadeiras antigas no recreio, mas que precisaria, para isso, haver muito cuidado quanto aos protocolos de prevenção da COVID-19. A mentora Joice assume o turno e concorda com a professora, destacando que, em 2020, quando a disseminação do vírus iniciou no Brasil, essa turma, referenciada por Eduarda, ainda fazia parte das séries iniciais, mas que, no presente momento, já estavam nos anos finais. Essa transição, tão importante, entre níveis, aconteceu no período de ensino remoto, de forma que Joice reconhece que trabalhar com brincadeiras pode promover um resgate do período escolar/de infância pelo qual já passaram e ajudar a compreender que, agora, na escola, passam a ser vistos como “os grandes”. Diante disso, Eduarda desenvolve a verbalização reproduzida no Excerto 12:

Excerto 12 - 24'57'' a 25'53''

1 Joice: essa interação da do sexto ano com os anos iniciais
 2 ... pensando que na pandemia no começo da pandemia
 3 eles eram anos iniciais e ficaram sendo da turma dos
 4 grandes durante a pandemia né e aí tem toda essa: essa
 5 questão de resgate desse tempo né
 6 Eduarda: é isso foi uma fala deles tem uma menina Marcela que:
 7 ela é bem ativa assim gosto muito do da maneira como
 8 ela estuda como ela se se preocupa em aprender ela tem
 9 o esse quê de liderança com a turma positivamente
 10 falando né e ela: e ela comentou alguma coisa disse
 11 so:ra ano que vem a gente poderia né pegar essas
 12 brincadeiras e: ao invés deles ficarem correndo igual
 13 a gente corria antes de um lado pra outro sem rumo ...
 14 nós direcionarmos as brincadeiras durante algum tempo
 15 do recreio e eu achei fantástico a ideia sabe porque
 16 realmente eles correm muito né e esse resgate das
 17 brincadeiras né que eu acho muito legal

Nessa verbalização, Eduarda evoca a voz de uma de suas estudantes para seguir

refletindo sobre os efeitos e desdobramentos do trabalho realizado a partir da leitura do poema “Brincadeiras”, de Manoel de Barros. O texto que emerge dessa verbalização se organiza, predominantemente, a partir do tipo de discurso interativo (BRONCKART, 1999), que ocorre no mundo do expor, de modo que as coordenadas do mundo discursivo são conjuntas às do mundo ordinário, conforme podemos perceber por marcas linguísticas como a utilização de verbos no presente, como em *tem uma menina* (linha 6), *ela se preocupa* (linha 8) e *acho muito legal* (linha 17). Além disso, a professora se coloca fortemente implicada em relação ao ato de produção da verbalização, conforme podemos observar nas elaborações em que utiliza dêitico de primeira pessoa do singular (*eu*), corroborando com o fato de que, conforme Machado e Bronckart (2004), esse tipo de discurso possibilita a revelação da subjetividade e dos posicionamentos do produtor diante do que diz, indicando, também, uma maior proximidade entre ele/ela e seus/suas interlocutores/interlocutoras.

Por esse motivo, os posicionamentos de Eduarda podem ser observados desde o início do excerto. Entre as linhas 6 e 10, a professora introduz a aluna Marcela e apresenta algumas das características dela, a partir dos critérios que considera relevantes. Desse modo, Marcela é descrita como uma aluna *bem ativa* (linha 7), que tem *esse quê de liderança com a turma positivamente falando* (linhas 8 a 10), fatores que levam Eduarda a afirmar: *gosto muito da maneira como ela estuda, como ela se preocupa em aprender* (linhas 7 e 8). Essas considerações de Eduarda, em relação à aluna, são expressas, majoritariamente, em modalizações apreciativas (BRONCKART, 1999), que permitem avaliar pontos do conteúdo temático a partir de parâmetros subjetivos, determinando, por exemplo, o que é bom ou mau (GUIMARÃES, 2007). Predomina, como podemos perceber, uma apreciação otimista em relação à aluna, bem como suas características e seu comportamento, o que, certamente, impacta a maneira como a professora reage à intervenção da estudante, apresentada em seguida.

Eduarda, então, entre as linhas 11 e 15, representa a voz da aluna, que teria sugerido, para o ano de 2022, desenvolver as brincadeiras, propostas em aula, com as crianças dos anos iniciais, para que, ao invés de correrem durante o recreio, pudessem brincar de maneira mais direcionada. A partir disso, Eduarda produz uma nova modalização apreciativa (BRONCKART, 1999), revelando sua posição diante da sugestão de Marcela: *achei fantástico a ideia* (linha 15), o que se justifica por dois motivos: (i) *realmente eles correm muito né* (linha 16); (ii) *esse resgate das brincadeiras né que eu acho muito legal* (linhas 16 e 17). Sabemos que

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real. (KLEIMAN, 2005, p. 23).

No entanto, conforme a contribuição de Marcela, reportada por Eduarda, percebemos que é importante a aproximação da escola não só de práticas de outras instituições, mas da própria escola, visto que, nela, podem estar ocorrendo movimentos significativos, especialmente por parte dos/das alunos/alunas, mas que não são visibilizados ou considerados relevantes para sua aprendizagem. Entendemos, assim, que a própria iniciativa de Marcela pode ser encarada como uma atitude decolonial, à medida em que essas atitudes possibilitam que o sujeito colonizado consiga “[...] se distanciar dos imperativos e normas que são impostos sobre ele e que buscam mantê-lo separado de si.” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 51). Desse modo, conforme é possível depreender pela verbalização de Eduarda, Marcela se posiciona como participante ativa, que pode propor temáticas/ações e protagonizá-las, desafiando o padrão hierarquizado - e bancário (FREIRE, 2020) - geralmente centrado na figura do/da professor/professora, segundo o qual o espaço escolar, geralmente, se organiza. A partir da leitura e das atividades realizadas, portanto, a aluna parece se engajar em um movimento reflexivo, aproximando e comparando as atividades com sua realidade, buscando, por sua conta, maneiras de relacioná-las e de propor intervenções concretas no contexto em que se encontra.

O fato de compartilhar essa sugestão de sua aluna também denota, em certa medida, a abertura de Eduarda a um fazer pedagógico decolonial, colocando diferentes saberes em diálogo, afinal, “se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos.” (FREIRE, 2020, p. 161). Assim, o planejamento e a organização dos momentos, não apenas de aula, podem partir de demandas dos/das próprios/próprias alunos/alunas e o trabalho com leitura é capaz de ir muito além das possibilidades inicialmente idealizadas pela professora - que, por sua vez, se circunscrevem em sua própria leitura de mundo. Talvez, a receptividade da professora à proposição de Marcela, esteja atrelada à maneira como percebe essa aluna, descrita no início do excerto. No entanto, cremos que intervenções como essa, nas trocas de sala de aula, tendam a aumentar cada vez mais, pois, como argumenta Gomes (2012),

[...] as mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, 2012, p. 102).

Mais ao final de sua verbalização, com base na sugestão de sua aluna e vislumbrando a possibilidade de reverberação no contexto escolar, Eduarda avalia a atividade de leitura, de maneira geral, como bem-sucedida. Quanto a isso, precisamos refletir que, se o texto era, de fato, pesado, seria possível que, ao restringir o trabalho com ele, meramente, a um questionário de interpretação textual ou ao contato com a biografia do autor, os resultados, provavelmente, seriam outros - na verdade, Eduarda teve um indício de efeito indesejado, ao perceber que não estava tendo, inicialmente, devolutivas dos/das alunos/alunas porque o texto e, conseqüentemente, as atividades relacionadas, naquele momento, não faziam sentido para eles/elas. No entanto, uma avaliação positiva de Eduarda, sobre sua própria prática, foi desencadeada após se evidenciarem conexões possíveis entre a leitura e as vivências de mundo dos/das estudantes.

Em nossa concepção, “é a partir das significações da linguagem, contextualizadas e de ordem sociocultural, das quais o sujeito se apropria, que o seu desenvolvimento pode ser potencializado.” (CARNIN, 2015, p. 52). Assim, cremos que o processo de formação seja facilitador/mediador das reflexões de Eduarda sobre seu próprio agir, sobre o papel fundamental que a leitura de mundo ocupa, especialmente no que diz respeito ao trabalho com leitura, e sobre a percepção de efeitos positivos nesse trabalho. Isso porque a professora foi instigada a avaliar o que havia conseguido desenvolver ao longo do ano, conforme questionamento de Antônio no início do encontro, e se engajou na tarefa de organizar e verbalizar seus pensamentos. Com base nas reflexões produzidas por Eduarda, ao longo do encontro de mentoria, é possível que ela, posteriormente, tenha ainda mais condições de avaliar, por exemplo, critérios para seleção de textos ou para proposição de atividades de leitura, de forma que sejam ainda mais qualificadas e acolhedoras das necessidades de seus/suas alunos/alunas. Temos o vislumbre de um movimento, nesse sentido, no Excerto 13, que se desenvolve quase trinta minutos após o início do encontro, em que o mentor Antônio questiona Eduarda especificamente quanto ao trabalho com leitura:

Excerto 13 - 28'16'' a 31'07''

1 Antônio: eu fico pensando no impacto do trabalho com leitura
 2 que às vezes é uma coisa que a gente não consegue
 3 tangibilizar assim porque desenvolvimento de
 4 competências e habilidades de leitura é uma coisa
 5 muito: individual assim né e a gente não vê um
 6 resultado imediato e material igual a produção de
 7 texto que a gente vai lá e olha pro texto e enxerga
 8 que o aluno tá sabendo usar o ponto final ou tá
 9 sabendo: sei lá estruturar a frase a leitura ela

10 envolve muito mais o sujeito colocar pra fora né de
 11 outras maneiras os sentidos que ele tá construindo
 12 [...] tu acha que: avançou nesse trabalho [...] se tu
 13 vê assim que cresceu que incremento:u o que que deu
 14 certo o que que pode melhorar assim já falou de
 15 escrita e de análise linguística eu queria ouvir de
 16 leitura também

17 Eduarda: sim eu acho assim Antônio eu consegui trabalhar pouco
 18 com eles aproveitar muito pouco a árvore de livros
 19 porque a gente teve um problema sério lá com os
 20 e-mails né exatamente dessa turma ... e mas eu o acho
 21 que deveria ter acontecido de minha parte e aí foi uma
 22 falha minha não intencional né mas sim uma: um
 23 trabalho de curadoria melhor trazer textos melhores eu
 24 acho que poderia ter pesquisado mais ter encontrado
 25 melhores textos sabe porque quando a gente fala em
 26 leitura e aí eu penso vou pensar exatamente neles tem
 27 coisas que às vezes eu quero trabalhar leitura eu
 28 quero quero fazer com que eles leiam com que eles
 29 entendem que tão lendo e aí eu penso cara mas esse
 30 texto aí pra ele não fez sentido nenhum eles não vai
 31 fazer diferença eles não vão gostar pelo contrário
 32 eles vão começar a odiar as aulas porque eles vão
 33 dizer poxa a profe mandou ler isso aqui então eu acho
 34 que esse trabalho de curadoria que talvez deveria ter
 35 sido feito com sabe com mais zelo:lo ã já que estávamos
 36 ã trabalhando com né textos de brincadeira Manoel de
 37 Barros falando em brincadeiras e o próprio título né
 38 elencar lá trazer lá uma lista de outros textos que eu
 39 pudesse levar pra sala de aula e que realmente eles
 40 pudessem ler mais ... tá e: eu acho que essa turma
 41 eles leram bastante ... né ã em vista do que eles
 42 haviam lido anteriormente

Nesse excerto, Eduarda avalia sua própria postura e suas escolhas na condução do trabalho com leitura, acrescentando reflexões, ao introduzir seus posicionamentos, que ainda não haviam emergido ao longo do encontro. Conforme Machado e Bronckart (2004), tipicamente, a ocorrência do tipo de discurso interativo produz o efeito de revelar, explicitamente, a subjetividade do produtor, ao posicionar-se diante do que diz, e de aproximá-lo de seu destinatário. O texto que emerge da verbalização de Eduarda se configura a partir desse tipo de discurso, conforme podemos perceber nos momentos em que a professora assume/explicita suas opiniões e em que se mostra implicada em relação ao ato de produção, como quando utiliza pronomes e verbos na primeira pessoa do singular e do plural (*eu consegui* - linha 17; *a gente fala* - linha 25; *eu quero* - linha 27 - 28). A verbalização ocorre no mundo do expor, devido a essa implicação e ao fato de as coordenadas do mundo

discursivo se estabelecerem em conjunção às do mundo ordinário, como podemos perceber pelo uso de verbos no presente e no futuro perifrástico (*vou pensar* – linha 26; *não vai fazer diferença* - linhas 30 e 31; *eles não vão gostar* - linha 31) e pela própria referência aos/às interlocutores/interlocutoras, como ao mencionar Antônio (linha 17).

Já no início da verbalização, Eduarda elabora uma autocrítica, introduzida em uma modalização deôntica (BRONCKART, 1999), a partir do uso do verbo “dever”: *eu acho que deveria ter acontecido de minha parte* (linhas 20 e 21). Para Guimarães (2007), modalizações deônticas apresentam elementos do conteúdo temático do texto “[...] como sendo de obrigação moral, social ou de acordo com as normas em uso pela coletividade, via uso de ‘dever’, ‘ser preciso’, ‘ter que’ etc.” (GUIMARÃES, 2007, p. 215). Justamente por esse sentido de obrigação, ou seja, de algo que precisaria ter sido feito, Eduarda, logo após a modalização, ao invés de citar seu ponto de crítica parte para uma justificativa: *foi uma falha minha não intencional* (linhas 21 e 22), finalmente, então, aponta qual seria essa falha: *deveria ter feito um trabalho de curadoria melhor trazer textos melhores eu acho que poderia ter pesquisado mais ter encontrado melhores textos* (linhas 22 a 25).

Essa constatação da professora, certamente, está relacionada às observações que realizou ao longo do desenvolvimento de sua proposta com a leitura do poema *Brincadeiras*, algumas das quais compartilhou em excertos anteriormente analisados. Cremos que, ao tomar consciência, por exemplo, conforme verbalizado nos Excertos 10 e 11, de que essa leitura era pesada ou que não fazia sentido para seu grupo de alunos/alunas, Eduarda poderia já ter escolhido outro texto, mas optou por investir tempo e recursos para operacionalizar esse planejamento, talvez por considerar que os/as alunos/alunas precisem ler os cânones, como é o caso do autor Manoel de Barros. Sabemos, com isso, que ao privilegiar os clássicos literários, consagrados pela cultura hegemônica

[...] ficam de fora as leituras funcionais, de uso cotidiano, mesmo que sejam essenciais para atingir os objetivos do aluno. Isso precisa ser mudado para a escola se tornar menos elitista, tradicional e autoritária e passar a abraçar as metas da escola contemporânea e a disseminar as práticas de letramento [...] (KLEIMAN, 2014, p. 89).

No entanto, sabemos, também, que há uma série de prescrições e expectativas sociais, mantidas por diferentes instituições, em torno do trabalho do/da professor/professora. Conforme Borelli e Pessoa (2018, p. 28), “[...] quando ingressa em uma escola, esse profissional insere-se em um contexto de ensino e aprendizagem regido por princípios e regras”, acarretando, por vezes, em aceitar valores que não são os seus, para se adequar ao

convívio (BORELLI; PESSOA, 2018). Basta relembrarmos, por exemplo, no caso de Eduarda, que ela própria reproduz, no Excerto 1, o comentário de um colega, professor de Geografia, quanto à “falta de leitura” dos/das alunos/alunas, que é percebida em outros componentes curriculares, mas que, tradicionalmente, fica a cargo do trabalho do/da professor/professora de Língua Portuguesa.

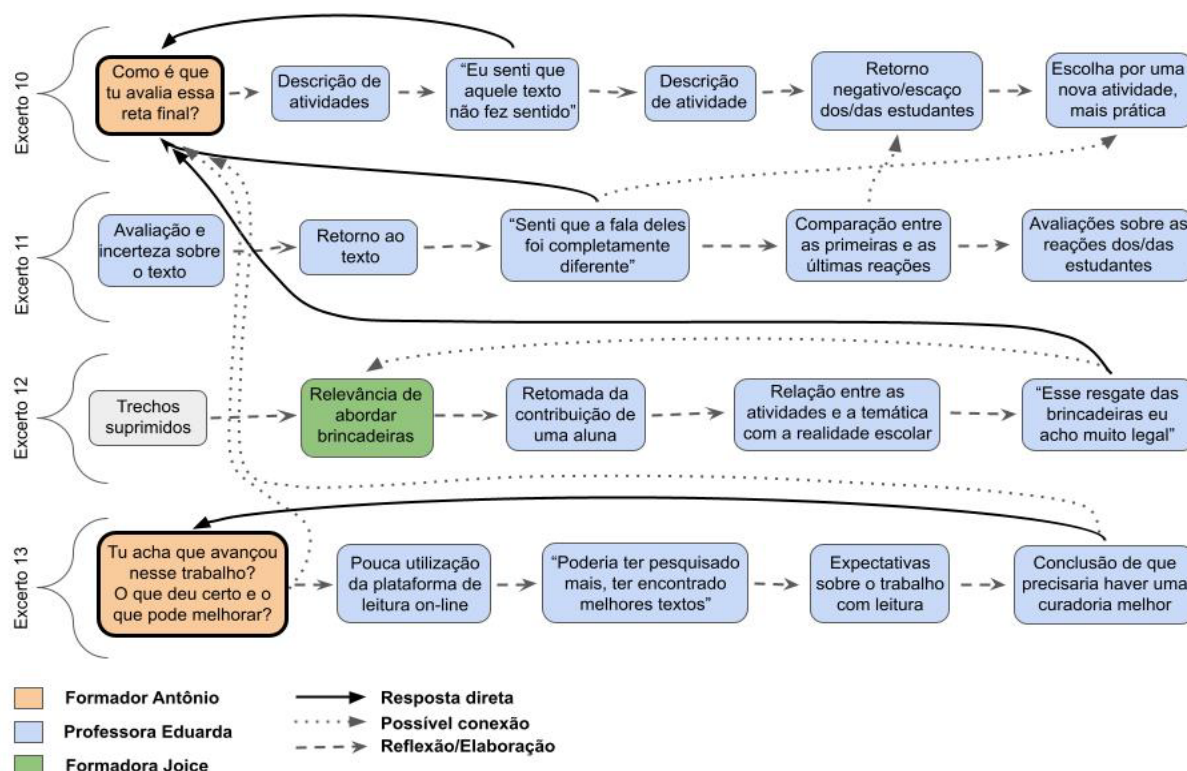
Conforme discutimos previamente, mesmo antes do ingresso na escola, a própria universidade se encarrega da manutenção de certos princípios e prescrições, relacionados à colonialidade do saber e à regulação do conhecimento (CASTRO-GÓMEZ, 2007), que também “moldam” as concepções e práticas desses/dessas (futuros/futuras) profissionais. Cadilhe e Leroy (2020, p. 261) argumentam nesse sentido, ao reconhecer que, no currículo dos cursos de licenciatura em Letras, “[...] parece haver uma unidade na manutenção de componentes teóricos do campo da linguística descritiva e formal, dos estudos da teoria literária, dos estudos do campo pedagógico”, mas pouco se contemplam os sujeitos em atuação (CADILHE; LEROY, 2020). Somada a esses elementos, há a necessidade permanente de a escola e, conseqüentemente, os/as professores/professoras se adaptarem às demandas emergentes, como a BNCC, por exemplo, de modo que precisam considerar “[...] de um lado, as novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas e, de outro, os novos conhecimentos sobre o ‘conteúdo’ das disciplinas escolares, elaborados principalmente no campo científico.” (BRONCKART, 2006, p. 204).

Creemos que todos esses elementos entram em jogo no que diz respeito à escolha de Eduarda por trabalhar com o poema e, posteriormente, em fazer críticas como a que conseguimos visualizar no excerto. Por óbvio, não é fácil manejar essas tantas demandas e o conflito em lidar com isso parece se revelar entre as linhas 25 e 33, em que a representação de duas vozes é posta em perspectiva: primeiro, a de Eduarda, com sua formação e experiência, e a de seus/suas alunos/alunas, com seus interesses e necessidades. Nesse trecho, inicialmente, a professora indica: *quando a gente fala em leitura e aí eu penso vou pensar exatamente neles tem coisas que às vezes eu quero trabalhar leitura eu quero fazer com que eles leiam com que eles entendem que tão lendo* (linhas 25 a 29). Ou seja, Eduarda quer promover leituras que ela, ao observar as especificidades ou dificuldades da turma, com base em critérios provavelmente forjados entre essas tantas demandas/prescrições, compreende que sejam importantes para a formação de seus/suas alunos/alunas. No entanto, a professora logo acrescenta: *aí eu penso cara mas esse texto aí pra ele não fez sentido nenhum eles não vai fazer diferença eles não vão gostar pelo contrário eles vão começar a odiar as aulas porque eles vão dizer poxa a profe mandou ler isso aqui* (linhas 29 a 33). Esse trecho, por sua vez,

evidencia a preocupação com a maneira como os/as estudantes se relacionariam com leituras que ela considera relevantes, além de denotar, novamente, uma concepção idealizada da prática de leitura, atrelada ao deleite/fruição, em que alunos/alunas devem gostar do que leem.

Entendemos, assim, que os/as professores/professoras são também oprimidos/oprimidas à medida em que se encontram inseridos/inseridas em uma lógica que prescreve, demanda e, conseqüentemente, regula e (de)limita seu agir. Desse modo, ao mesmo passo em que cremos no potencial da pedagogia decolonial quanto às práticas na sala de aula da Educação Básica, também desejamos que se desdobre no contexto da formação continuada, visto que ela implica, conforme pondera Walsh (2018), na possibilidade de (re)conhecer múltiplos conhecimentos, pensamentos, experiências, existências e na ruptura ou deslocamento epistêmico/político/ético/estratégico. Frente a esse desejo, na figura abaixo, buscamos ilustrar parte da dinâmica percebida por nós ao observar esse encontro de mentoria:

Figura 3 - Representação visual dos movimentos observados do excerto 10 ao 12



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Eduarda compartilha sua consideração, de que poderia ter ofertado textos mais significativos, ao final da verbalização apresentada no Excerto 13. No entanto, entendemos que essa conclusão está diretamente relacionada ao processo reflexivo que se desencadeia a partir do questionamento de Antônio, ainda no Excerto 10, que foi mais aprofundado, a partir

de uma nova indagação, introduzida pelo mentor no trecho que reproduzimos no Excerto 13. Esse movimento representa, no âmbito da formação continuada de professores/professoras, um importante indício, pois, conforme destacado anteriormente, nossas ações, enquanto grupo, visam a unir “[...] esforços na direção de mantermos em constante movimento o exercício de ressignificação do trabalho docente, apostando, sempre, em seu desenvolvimento profissional e na possibilidade de construirmos, juntos, novas formas de agir”. (GUIMARÃES, CARNIN, 2020, p. 10). Com base nesse objetivo, indubitavelmente, não buscamos “dar voz”, mas sim ouvir e dialogar com as vozes que emergem de quem, efetivamente, faz a sala de aula, possibilitando desatar alguns nós de colonialidade, conforme refere Pessoa (2022). Para essa autora, desatar esses nós na formação docente requer que professores/professoras e formadores/formadoras se engajem na contestação da sala de aula pautada no colonialismo e que construam ambientes educativos em que se aprenda “[...] a buscar novas formas de conhecer, de aprender, de viver e de conviver na escola e na vida.” (PESSOA, 2022, p. 279). Desse modo, perceber que Eduarda se dispôs a explicitar o que considera uma “falha”, conforme suas próprias palavras, diante de mentores/mentoras que representam a universidade e, até mesmo, a mantenedora - que poderiam simbolizar a materialização de supostas relações de poder - nos indica para a efetividade os passos que temos trilhado rumo a um giro decolonial na formação continuada de professores/professoras e para a confiança/abertura da professora em relação ao grupo e às novas possibilidades que, juntos/juntas, podemos construir.

No entanto, é importante reconhecer que poderíamos ter provido, previamente, mais suporte às professoras Eduarda e Eneida, no que diz respeito à seleção de textos e elaboração do planejamento, e mais tensionamentos, no que tange aos critérios e concepções basilares o trabalho com leitura. Essa percepção coloca em cena um importante dilema: nosso alcance e nossos limites enquanto formadores/formadoras. Desde o princípio, a escolha pelo poema, assim como das demais leituras, apresentadas em excertos anteriores, foi tensionada, porém, até que ponto podemos ou devemos intervir nas escolhas das professoras participantes? Até onde podemos sugerir que as professoras revejam ou até “abram mão” de determinada proposta? Embora possamos problematizar, o percurso ao qual visamos é coconstruído internacional/cooperativamente e não prescritivo. A prescrição, aliás, conforme Freire (2020), é “um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos”, visto que “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra.” (FREIRE, 2020, p. 46). Nesse sentido, se nosso interesse está em manter um ambiente pautado na cooperatividade, em que prevalecem

as reflexões conjuntas e em que o trabalho é construído coletivamente, não podemos (e nem desejamos) ditar o que deve, ou não, ser trabalhado pela professora.

Imperam as decisões da professora, especialmente porque ela é quem conhece a realidade de suas turmas e é quem, a partir de sua profissionalidade, vai, permanentemente, negociar, manter ou modificar um projeto de ensino de acordo com as reações, os interesses e as motivações dos/das alunos/alunas (BRONCKART, 1999). Ainda assim, reconhecemos que, enquanto formadores/formadoras, não podemos nos eximir de problematizar as questões que emergem durante os encontros e talvez tivesse sido importante realizar esse movimento de maneira mais aprofundada em relação à escolha do poema, especialmente no que diz respeito ao porquê em levar esse texto para aqueles grupos de alunos/alunas, conforme sugere Carnin (2012). Desse modo, embora não tenhamos respostas concisas quanto aos questionamentos suscitados nesse processo de análise, sabemos que ainda precisamos nos debruçar sobre eles e escrutiná-los a fim de qualificar nossas ações formativas futuras.

7 CONSIDERAÇÕES (NEM TÃO) FINAIS

Ao longo do presente estudo, buscamos discutir: (i) sobre o ensino de leitura, conceituações teóricas que subjazem a ele e sobre o compromisso, nos dias de hoje, ao formar leitores/leitoras à luz dos letramentos; (ii) sobre os efeitos da colonialidade do ser, do saber e do poder e seus desdobramentos na educação linguística e na formação continuada de professores/professoras; (iii) sobre as postulações do Interacionismo Sociodiscursivo, quanto ao trabalho do professor e ao modelo da arquitetura textual, além dos princípios que guiam o percurso formativo desenvolvido pelo Grupo LID. Essas discussões foram motivadas pelo nosso objetivo geral, que consistiu em *analisar verbalizações de duas professoras de Língua Portuguesa que emergem no contexto de formação continuada para compreender o que revelam quanto às concepções de leitura, os objetivos, sentidos e limitações do agir docente envolvendo essa prática de linguagem e quanto ao percurso formativo em que se engajaram ao longo do ano de 2021*. Para efetivar esse objetivo, desdobramos nossas ações em três objetivos específicos, os quais retomaremos, a seguir, apresentando algumas considerações

i) identificar e analisar, desde uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, verbalizações de duas professoras em formação continuada sobre seu agir em relação ao ensino de leitura em sala de aula;

Esse primeiro objetivo específico está diretamente conectado ao movimento de análise linguístico-discursiva atrelado ao modelo da arquitetura textual, a partir dos estudos do ISD (BRONCKART, 1999). Durante nossa investigação, pudemos perceber que os textos que emergem das verbalizações das professoras Eduarda e Eneida, se organizam predominantemente a partir do tipo de discurso interativo e do tipo de relato interativo. Ambos os tipos de discurso nos apontam para uma forte implicação das professoras participantes, que se materializa em seus textos e se evidencia em marcas linguístico-discursivas empregadas. As ocorrências do tipo de discurso interativo, produzem o efeito de revelar, conforme discutido anteriormente, manifestações mais subjetivas do/da produtor/produtora do texto e de seu posicionamento diante do que é dito (MACHADO; BRONCKART, 2004). Já a ocorrência do relato interativo também evidencia a implicação do/da produtor/produtora, no texto, embora não estabeleça uma relação tão próxima entre o/a autor/autora e seus/suas interlocutores/interlocutoras, como acontece no discurso interativo,

visto que o relato interativo ocorre no mundo do narrar e que, tipicamente, faz referência a fatos temporalmente distantes.

Desse modo, a partir de ambos os tipos de discurso mobilizados, nos deparamos, frequentemente, com o posicionamento das professoras diante do que dizem, elemento que é reforçado ao observarmos o nível enunciativo, visto que, em diversos momentos de nossa análise, percebemos a utilização de modalizações por Eduarda e Eneida, nas quais emanam avaliações ou julgamentos com diferentes valores (BRONCKART, 2009). Com base nessa constatação, dois pontos merecem destaque: (i) devido à organização dos textos a partir do tipo de discurso interativo ou de relato interativo, podemos perceber que, por vezes, as professoras estão mais centradas no contexto de formação e em seus/suas interlocutores/interlocutoras, enquanto, em outras vezes, porém, seu foco se volta para algum acontecimento anterior ao encontro de formação, que geralmente se deu em sala de aula, mas que também é mobilizado no sentido de interagir no momento formativo; (ii) não ocorre o tipo de discurso teórico e nem a narração nos dados analisados, o que pode sugerir um formato prototípico dos textos produzidos nos momentos de formação continuada – algo que pode ser investigado com mais detalhe posteriormente, a partir de um conjunto maior de dados. Ambos os destaques nos indicam para o comprometimento e imersão das professoras participantes no percurso de formação, visto que seus textos não se estabelecem em relação de autonomia quanto ao ato de produção; pelo contrário, se dão em relação de implicação (BRONCKART, 1999). Por esse motivo, entendemos que o processo reflexivo se dá de maneira contínua, durante os encontros, de modo que as professoras colocam em perspectiva, constantemente, representações quanto ao seu trabalho com o ensino de leitura, ao invés de, por exemplo, narrar (não se implicando nos eventos discursivamente) ou de evocar, exclusivamente, vozes de instituições, como poderia ocorrer em um discurso teórico.

Diante disso, cabe retomar que Bronckart (2009), assume que entre o trabalho real e o trabalho prescrito, o trabalho representado é mais difícil de ser apreendido e acaba ficando opaco. Isso porque, conforme revelaram pesquisas do autor e seu grupo, professores/professoras resistem, recorrentemente, em expressar o que de fato acontece em suas aulas, se apoiando, com frequência, em ideologias inerentes aos textos prescritivos, por exemplo. Em nossas análises, evidenciamos que algumas questões restam opacas nas verbalizações das professoras. Por outro lado, nossos dados também demonstram que os momentos formativos (especialmente os de mentoria, com olhar mais direcionado à realidade específica de cada escola) parecem, cada vez mais, fundamentais para iluminar essa

opacidade à qual refere o autor e confrontar essa dificuldade em explicitar discursivamente diferentes nuances do agir docente.

Nesse sentido, retomamos, também, que partindo da perspectiva interacionista sociodiscursiva, ator é um indivíduo a quem, na ação de linguagem, subjazem capacidades, motivos e intenções (BRONCKART, 2008). Assim, com base em nossas análises, percebemos que os movimentos que se dão no contexto formativo consideram a atorialidade das professoras - assumida, especialmente, por elas próprias, como profissionais com responsabilidade sobre seu agir – que pode ser (re)pensada ou (re)construída, por meio de um processo de tomada de consciência, através do uso da linguagem, e por essas reflexões que promovem um contato direto com os elementos que atravessam suas práticas cotidianas e sua “pilotagem” da situação de sala de aula, conforme nomeia Bronckart (2009). Assim, nesse movimento contínuo de reflexão sobre seu agir, entendemos que as professoras revelam e potencializam dimensões de sua profissionalidade docente, visto que, conforme argumenta Bronckart (2009), ela está relacionada à capacidade de considerar aspectos sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, entre outros, ao conduzir um projeto didático, e que a atividade de ensino é um verdadeiro trabalho e não um dom, como tantos insistem em considerar. Ou seja, exige-nos formação, reflexão e novas tomadas de ação, constantemente.

ii) discutir concepções de leitura, objetivos, sentidos e limitações de atividades envolvendo essa prática de linguagem que emergem nas verbalizações identificadas em (i), a partir de estudos de letramentos e de uma pedagogia decolonial;

No que diz respeito ao nosso segundo objetivo específico, pudemos verificar, entre os 13 excertos analisados, o predomínio de uma concepção de leitura ainda atrelada à perspectiva que compunha os estudos da Linguística e da Linguística Aplicada na década de 1970, conforme indica Kleiman (1998), em que a ênfase residia nos processos cognitivos desempenhados nessa prática. Para Eduarda e Eneida, em diferentes excertos, o ato de ler parece ser uma prática centrada no autor ou no texto como objeto (KOCH; ELIAS, 2021), em que o/a leitor/leitora se mobiliza cognitivamente, com foco em alcançar determinada compreensão, intencionada pelo/pela autor/autora. Por esse motivo, se evidenciam, ao longo das verbalizações, desejos como o de que os/as alunos/alunas possam entender um texto de qualquer disciplina, na escola (Excerto 1); que observem imagens, realizem inferências e, com isso, quando chegarem à leitura, que a compreendam (Excerto 5); que consigam *mesmo*

compreender determinada história (Excerto 6); que respondam às questões de interpretação (Excerto 10) e que, a partir delas, também ampliem sua compreensão do texto; entre outros.

Nas reverberações dessa concepção, o ensino ainda fica muito restrito ao modelo de letramento autônomo, segundo o qual os usos da língua possuem certa neutralidade/universalidade (STREET, 2014), e a leitura, nesse sentido, desempenha o papel de atividade escolar, cujas habilidades são ensinadas e, posteriormente, replicadas. Subjaz às verbalizações, também, uma concepção de leitura somente como prática literária, ainda de maneira bastante idealizada ou conectada ao mito de que ler é prazer ou é um ato de liberdade (SOUSA; GUIMARÃES, 2019). A nosso ver, essas concepções, ainda tão latentes, impactam na (in)definição de objetivos claros para guiar o ensino dessa prática de linguagem. Desse modo, embora constantemente questionadas pelos formadores, as professoras participantes parecem ter dificuldade em elencar, de modo preciso, outros objetivos para o ensino de leitura, além de que os/as estudantes compreendam os textos, de que adquiram o hábito de ler e de que tenham gosto/prazer pela/na leitura.

Atreladas a isso, estão as representações sobre os/as próprios/próprias alunos/alunas, a quem, frequentemente, é atribuído um *déficit* quanto à leitura. Em diferentes verbalizações, comparecem menções a eles/elas como aprendizes a quem falta a capacidade ou competência leitora (Excerto 1), que dizem que não leem nada (Excerto 2), que não tocaram em um livro (Excerto 6) ou quem não possui determinada vivência de mundo que contribua para a leitura (Excerto 11), por exemplo. Entendemos que essas interpretações também estão condicionadas ao que se considera por leitura e associadas a um padrão/ideal de letramento, definido com base nos parâmetros das próprias professoras, o que corrobora com a dificuldade em reconhecer/validar o contato com textos que, embora não sejam tipicamente escolares, compõem práticas cotidianas e se fazem presentes na vida dos/das estudantes, como a leitura de mangás ou de manuais de instrução, conforme mencionados nas verbalizações analisadas. No entanto, sabemos que há outros letramentos que poderiam ser vislumbrados e focalizados nas aulas, o que nos indica que ainda precisamos avançar nessa discussão, visto que considerar, unicamente, os letramentos da professora (ou a leitura por ela autorizada do texto) como um padrão a ser atingido, pode contribuir para manutenção da colonialidade do saber e da própria linguagem, fazendo com que a escola, e também as práticas de leitura, sigam hierarquizadas, “sendo para o outro” (FREIRE, 1989).

Por esse motivo, consideramos, ainda, que essa visão mais restritiva de leitura (e letramentos), também acaba, inevitavelmente, limitando a escolha de textos e a elaboração de atividades, de tal modo que, ou se propõem leituras canônicas, como é o caso do poema do

autor Manoel de Barros, ou, quando se propõem outras leituras, como o livro “A Esperança é uma menina que vende frutas”, as atividades propostas ainda se confinam às práticas tipicamente escolarizadas. Por consequência, embora, em alguns momentos, as professoras considerem que parte das propostas desenvolvidas tenham sido bem-sucedidas, como podemos observar, por exemplo, nos Excertos 3, 9 e 11, elas também compartilham efeitos não tão positivos. Desse modo, como um dos resultados observados, Eduarda cita, no Excerto 11, por exemplo, que sentiu que a leitura do poema não fez sentido nenhum para seus/suas alunos/alunas, que eles reclamaram de lê-lo, ou demonstra, conforme o Excerto 9, que os próprios/próprias estudantes, buscam fazer um *link* entre a leitura e suas vidas, mas que não é explorada ou dada continuidade a essa iniciativa, pois a professora não necessariamente consegue lidar com as temáticas que emergem dessas relações.

Entendemos, porém, que por seu engajamento no processo de formação e pelos tensionamentos gerados ao longo dos encontros, Eduarda e Eneida vão negociando suas concepções e seus objetivos sobre o trabalho com leitura, ao interagirem com colegas e formadores/formadoras, de modo que outras perspectivas também são construídas/compartilhadas por elas em suas verbalizações, indicando-nos uma possível rachadura (WALSH, 2018), para ressignificar, decolonialmente, o trabalho com leitura. Temos exemplo disso entre os Excertos 1 e 2, pois, no Excerto 1, Eduarda indica as “faltas” de suas turmas quanto à leitura, mas, no Excerto 2, transita para a ideia de que os/as alunos/alunas leem sim, embora não sejam leituras esperadas na/pela escola. Outros exemplos ocorrem no excerto 5, em que, embora não seja mencionada nenhuma ação ou estratégia específica para que isso ocorra, Eduarda sinaliza, diante do grupo, o desejo em mobilizar a leitura de mundo e os conhecimentos/experiências de vida de seus/suas alunos/alunas; no Excerto 8, em que Eneida avalia como muito rica a possibilidade de enveredar por outros caminhos, antes não considerados, no trabalho com o livro; e no Excerto 11, em que avalia positivamente os resultados que obteve ao desenvolver uma atividade, a partir da leitura, de cunho mais prático e atrelado às vivências dos/das estudantes.

Sabemos que as concepções que as professoras carregam consigo foram forjadas no contexto de uma matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2018), à qual todos/todas estamos submetidos/submetidas e cujas formas de opressão, em alguma medida, reproduzimos. Muitas delas, conforme destacamos anteriormente, são permeadas pela colonialidade do saber e mantidas pela própria universidade, seja pela influência da *hybris* do ponto zero (CASTRO-GOMEZ, 2007) ou pela própria ausência, desde a formação inicial, de um compromisso com a justiça social (CADILHE, 2020), por exemplo. Assim, embora tenhamos dedicado um olhar

analítico sobre as verbalizações das professoras, no que diz respeito ao ensino de leitura, nosso intuito não foi o de julgar ou avaliar o conteúdo dos textos como bons, ruins, certos ou errados, mas sim, desvelá-los, discuti-los, encontrando pistas que nos permitam contribuir com a qualificação das práticas pedagógicas e com as ações de formação continuada.

Nesse sentido, cabe destacar, ainda, que, entre o repertório teórico no que diz respeito às pesquisas envolvendo leitura, no Brasil, o fato de as professoras partirem, majoritariamente, de uma concepção de leitura como processo cognitivo e do texto como objeto de compreensão, já é um movimento significativo, se compararmos, por exemplo, com a perspectiva de leitura como processo perceptual e associativo, pautado nas capacidades de decodificação (ROJO, 2004). No entanto, por acreditarmos em uma educação linguística que leve em conta o/a leitor/leitora como alguém cujos saberes, realidades e vivências impactam na maneira como interage, replica e (co/re)constrói os textos, entendemos, a partir de nossos dados, que precisaremos avançar em nossas ações de formação continuada, no sentido de discutir, amplamente, maneiras de conceber essa prática e a qual concepção desejamos nos afiliar no trabalho desenvolvido.

iii) refletir criticamente sobre as interações entre as professoras participantes e os/as formadores/formadoras, discutindo, com base em estudos decoloniais e nos objetivos assumidos pelo Grupo LID, sobre o que representam quanto ao percurso formativo desenvolvido no ano de 2021.

Quanto ao nosso terceiro e último objetivo específico, pudemos perceber, constantemente, o desencadeamento de movimentos de reflexão e negociação de sentidos entre os/as formadores/formadoras e as professoras Eduarda e Eneida, os quais, em alguns pontos, buscamos representar através de esquemas, para auxiliar na visualização do fluxo que parece ocorrer. Essa dinâmica se dá, geralmente, através do que chamamos de “pergunta disparadora”, a partir da qual se gera um conflito, não apenas para as professoras participantes, instigando novas verbalizações, que auxiliem a examinar/explorar algum tópico do conteúdo temático de maneira mais aprofundada. Com base nessas mobilizações, entendemos que os encontros formativos propostos pelo grupo permitem fomentar uma tomada de consciência sobre o trabalho com leitura, de modo que, conforme discutido anteriormente, as professoras se mostram constantemente engajadas no processo reflexivo sobre a própria prática. Além disso, nos indica que a aposta em um espaço de formação continuada pautado em uma relação cooperativa (CARNIN, 2015), de construção de vínculos,

que põe em diálogo diferentes saberes e fazeres, é possível, frutífera e constantemente necessária, inclusive porque parece constituir uma atitude decolonial (MALDONADO-TORRES, 2018), que desafia o status hegemônico estabelecido pela colonialidade do saber na academia.

Justamente por buscarmos constituir essa relação dialógica e horizontalizada, entendemos que as professoras participantes se permitem compartilhar suas dificuldades ou práticas bem-sucedidas, os “altos e baixos” de seu trabalho, os fatores/critérios que tangenciam suas práticas e, para isso, se envolvem nesse fluxo permanentemente reflexivo. Com base nisso, não apenas as professoras passam por um processo formativo, mas os/as próprios/próprias formadores/formadoras podem, a partir das interações nas mentorias e formações, obter pistas para repensar e qualificar suas ações. Carnin e Guimarães (2016) avaliaram que, na realização de entrevista, ao formular perguntas e respostas, os efeitos desenvolvimentais se geram não apenas sobre o entrevistado, mas também sobre o entrevistador. Aqui, embora não se trate de uma entrevista, entendemos que esses efeitos se potencializam, conforme indicam os autores, para todos os/as envolvidos/envolvidas na interação.

A participação das professoras, portanto, forma os/as formadores/formadoras. Ao colocarmos essa evidência em perspectiva, nos deparamos com um dos limites de nossa pesquisa: a impossibilidade de investigar e compreender os impactos de nossas análises na ação dos/das formadores/formadoras. Nesse sentido, compreendemos que serão importantes outras pesquisas que versem a esse respeito. Além disso, como trabalhos futuros, será necessário, também, avançar no trabalho com as mentorias como estratégia formativa focada no desenvolvimento profissional docente. Talvez seja relevante, por exemplo, estabelecer um método de trabalho no qual as gravações e/ou transcrições dos encontros sejam revisitadas com maior brevidade, para destacar os maiores pontos de conflito/reflexão, suscitados coletivamente, e escrutiná-los, de forma mais direcionada, em um encontro posterior.

Por fim, retornamos à pergunta que nos instigou durante esse estudo: *o que revelam as verbalizações de duas professoras de Língua Portuguesa, no contexto de formação continuada desenvolvida pelo grupo LID, sobre o ensino de leitura e sobre o percurso formativo desenvolvido, no ano de 2021, interrogadas desde uma perspectiva decolonial?*

Após o percurso empreendido na realização dessa pesquisa, compreendemos que as verbalizações das professoras nos revelaram a necessidade de seguir tensionando e investindo na qualificação das práticas de ensino de leitura e de formação continuada. Conforme aponta Eduarda, os/as alunos/alunas *leem o que é do interesse deles mesmo, precisamos nos adequar*

a isso (Excerto 2 – linhas 61 – 63). Entendemos, levando em conta essa ponderação da professora, que não apenas a escola, mas a própria universidade e, conseqüentemente, os projetos de formação continuada precisam se adequar a essas demandas emergentes. Já não cabe mais sustentar a hegemonia de uma cultura letrada que “pertence” a poucos, amparada por atividades escolares padronizadas e pouco significativas, invisibilizando, ao mesmo passo, tantas outras leituras, práticas e saberes. Para tanto, cabe dar continuidade ao percurso formativo, de forma ainda mais orientada às necessidades indicadas pelas professoras, em nossos momentos de interação, avançando no estabelecimento de estratégias ou métodos que possibilitem intervenções cada vez mais relevantes. Nesse sentido, fica o compromisso de ampliar, por exemplo, as problematizações quanto à concepção de leitura, propondo momentos mais direcionados a essa pauta. Caberia, talvez, até mesmo, retomarmos concepções de língua e de linguagem, por entendermos que, se não houver clareza de que linguagem é interação, é pouco provável que a leitura, como uma de suas práticas, possa ser contemplada também como forma de (inter)agir no mundo. É fundamental, também, interrogar nosso papel enquanto formadores/formadoras, por compreendermos que, do mesmo modo que não podemos ou devemos agir de maneira prescritiva, também não podemos nos eximir de identificar e convidar a pensar em aspectos que nos pareçam necessários.

A possibilidade de ouvir as vozes de Eduarda e Eneida nos reforçou a perspectiva de que nosso trabalho, enquanto grupo, não é uma iniciativa prescritiva e nem com início, meio e fim, mas sim um movimento permanentemente inacabado e dinâmico, pois, a cada encontro com as professoras, percebemos novos pontos nos quais investir, a fim de potencializar o que já vimos desenvolvendo. Esse é um grande diferencial da nossa prática enquanto grupo de pesquisa que atua na formação (continuada) de professores/professoras, pois não se trata de avaliar o trabalho das professoras, simplesmente apontando falhas ou lacunas, mas sim de buscar compreender as interpretações dessas profissionais quanto ao seu próprio trabalho, a fim de, juntos, como indicam Carnin e Guimarães (2020), encontrarmos novos caminhos para a renovação do ensino de Língua Portuguesa na escola. Esse movimento, indiscutivelmente, só é possível devido à trajetória de pesquisa desempenhada, desde 2011, pelo Grupo LID, que firmou bases sólidas, nos permitindo chegar a esse momento do trabalho com formação de professores/professoras e promover discussões como as que visamos ao longo desse estudo.

No entanto, reconhecemos, também o grande desafio em que consistiu a realização desse estudo, visto que é o primeiro a ser desenvolvido entre o Grupo LID, que não possui experiência de pesquisa acumulada na relação entre formação de professores/professoras, ensino de leitura em Língua Portuguesa e decolonialidade. Na verdade, de maneira geral, não

identificamos, nem mesmo em publicações acadêmicas de outros grupos da área, tal articulação, especialmente em se tratando do tipo de dado que analisamos nessa investigação. Desse modo, esperamos que as discussões aqui propostas venham a contribuir para a construção de outros conhecimentos, seja na área da Linguística Aplicada, nas ações de formação de professores/professoras ou nas práticas escolares, e para impulsionar ponderações quanto à maneira como as discussões sobre decolonialidade podem iluminar práticas cotidianas e nos auxiliar a pensar a educação.

Assim como defendia Freire (2020), acreditamos que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 2020, p. 95). Por esse motivo, seguiremos apostando em uma proposta interacionista e cooperativa, em que diferentes saberes são visibilizados e mobilizados, acreditando no potencial (trans)formador de nossas ações, não apenas no âmbito da formação continuada de professores/professoras, mas em suas reverberações no dia a dia da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alessandra. **Docência de língua materna: O professor como ator do seu próprio agir.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNISINOS, São Leopoldo, 2015.
- ALMEIDA, Alessandra. A aula de leitura para além da decodificação. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson (org.). Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar.* Araraquara: Letraria, 2020.
- ALMEIDA, Alessandra; BACH, Carlos. **Leitura: Glossário.** *In: Portal Grupo LID.* São Leopoldo, 2021. Disponível em: <<https://lid-unisinos.com.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- ALMEIDA, Ricardo Regis de; SABOTA, Barbra. Formação docente em episódios narrativos: encontros com Rosane Rocha Pessoa. *In: SILVESTRE, Viviane Pires Viana et al. (org.). Movimentos críticos em educação linguística: um gesto de afeto e gratidão a Rosane Rocha Pessoa.* São Paulo: Pá de Palavra, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAMBERG, Michael; GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. **Text & Talk.** v. 28, n. 3. 2008, p. 377–396.
- BAPTISTA, Livia. Colonialidade da linguagem. *In: Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.* Organizadoras: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes (org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 51 – 59.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one community.** New York: Routledge, 1998.
- BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise narrativa e práticas de entendimento da vida social. **Delta,** São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. *In: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (org.). Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira,* Goiânia: Editora UFG, 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação: Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documentos de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, 2019.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. A BNCC como um território de disputas de poder: as permanências e rupturas do pensamento eurocêntrico no componente curricular de História da Base Nacional Comum Curricular. *In: Anais do XXIX Simpósio Nacional de História: contra os preconceitos: história e democracia*. Brasília, Universidade Nacional de Brasília, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.11, n.1, 2003. p.49 - 69.

BRONCKART, Jean-Paul. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (org.) São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Meio Século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas**. *In: F. Rinck, F. Boch & J. Alves Assis. Letramento e formação universitária. Formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-56.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC, São Paulo, 2007.

BUENO, Luzia; LEAL, Audria Albuquerque; GUIMARÃES, Maria de Fátima. *In:* GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento.** Araraquara: Letraria, 2020

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In:* **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia.** RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (orgs.). 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020. Recurso digital (e-book).

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído (online)**, Dourados, v. 14, p. 56-79, 2020.

CADILHE, Alexandre José; SANT'ANNA, Priscila. Narrativas da experiência em formação docente inicial mobilizadas em práticas de letramentos online. **Revista (Con)Textos Linguísticos - Letramentos e Educação Linguística**, v. 13, n. 26, 2019. p. 138 – 155.

CADILHE, Alexandre José; LEROY, Henrique Rodrigues. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópico**, v. 18, p. 250-270, 2020.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos.** Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Coleção Explorando o Ensino, v. 19, p. 85-106, Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAFIERO, Delaine. Leitura: Glossário Ceale. *In:* **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 10 out. 2021.

CARNEIRO, Vannessa Alves. Precariedade e colonialidade na área da educação no Brasil: uma análise da Lei n.º 13.415/17 e dos últimos anos da Escola Primária na Base Nacional Comum Curricular. **Antropologia Portuguesa**, vol. 36, 2019.

CARNIN, Anderson. *In:* GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CARNIN, Anderson. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Formação continuada para professores de Língua Portuguesa: interação na base de uma proposta cooperativa? **Scripta (PUCMG)**, v. 19, p. 241-262, 2015.

CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 365-385, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n3/1984-6398-rbla-16-03-00365.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGEL, Ramón (ed.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; DAGA, Aline Cassol, DIAS, Sabatha Catoia. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópico**, 2014, 12(2), 226-238. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.2014.122.10/4254/25395>.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução por Noêmia de Souza. Lisboa: Editora Sá da Costa, 1. ed., 1978.

COSSON, Rildo. A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: MEDIAÇÃO OU ENSINO? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAS, Amrita. **A esperança é uma menina que vende frutas**. Tradução de Rosa Amanda Strausz. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DE FINA, Anna. Narrative and Identities. In: DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **The Handbook of Narrative Analysis**. Oxford: Wiley Blackwell, 2015, p. 361-368.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Dina; MACHADO, Lucineudo. Colonialidade do saber. *In: Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Organizadoras: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes (org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 67 – 77.

FRADE, Isabel Cristina Alves Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, M. G. C. (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GODINHO, Clarice Maria Reis. **Histórias de letramento e concepções de leitura de alunas do curso de Pedagogia de uma universidade pública do Nordeste brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Unisinos, São Leopoldo, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**, Minas Gerais, v. 12, n. 1, p. 98 - 109, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (org.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero- da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. *In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. (Org.). Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 7-26.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Org.). **Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson (org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MATIAS, Joseane. O papel do coletivo na formação continuada de professores: as comunidades de desenvolvimento profissional. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/11b06398bc140e30084ee901c8899251.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 1996.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo, SP: Cultrix/Edusp, 1968.

JUNQUEIRA, Eduardo. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020. Recurso digital (e-book).

KERSCH, Dorotea Frank; SILVA, Michele Otto da. “Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim”: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas (UNICAMP), 2012. p. 389 – 408.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 51 – 77.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **Scripta (PUCMG)**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 10 out. 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, vol.9, n.2, 2014, p.72 - 91.

KLEIMAN, Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela B; MARQUES, Ivoneide B. A. S. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, v. 7, n. 1, 2019.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2021.

LOPES, Adriana C. *et al.* Letramentos de sobrevivência: costurando vozes e histórias. *In*: LOPES, Adriana C; FACINA, Adriana; SILVA, Daniel N. **Nó em pingo d'água: sobrevivência, cultura e linguagem**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 131 – 163.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**. 2021, v. 21, n. 3, p. 981-1005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-6398202116960>>. Acesso em 11 jan. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. ON THE COLONIALITY OF BEING: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, Londres, v. 21, p. 240 – 270, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 89-103, v. 11, 2011.

MARQUES, Renata Garcia. Projeto em Rede: para a construção de um “novo ethos” na educação básica. *In*: KERSCH, Dorotea Frank *et al.* (org.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. Casa Leiria, São Leopoldo, 2021. E-book. Disponível em: <<http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/multiletramentosnapandemia/index.html>>.

MARSON, Marilice Zavagli. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E DECOLONIALIDADE: UMA POSSÍVEL DISCUSSÃO COM BASE NA BNCC. **REEDUC - Revista de Estudos em Educação**, Goiás, vol. 7, 2021.

MATIAS, Josiane. **Do coletivo e seus impactos na formação docente: pistas linguageiras a partir de Comunidades de Desenvolvimento Profissional.** (Projeto de Qualificação de Tese – Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2021.

M'BYÁ, Daniel Iberê Guarani. **Diálogos entre saberes indígenas e indigenistas.** [S. l.: s. n.]: 4 set. 2020. 1 vídeo (1h 58min 40seg). Publicado pelo canal Pós-Graduação em Letras UFPR. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mMi_wSpes1c. Acesso em: 11 nov. 2022.

MELO, Elivelton dos Santos. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino das Literaturas Africana e Afro-brasileira: Perspectiva Negra Decolonial na Educação Brasileira. **Mafuá**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 36, 2021.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In: Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um Discurso sobre as Ciências.* Boaventura de Sousa Santos, Edições Afrontamento, 2003, p. 667- 709.

MIGNOLO, Walter. The Decolonial Option. *In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. On decoloniality: concepts, analytics, praxis.* Durham: Duke University Press, 2018.

MIRA, Caio. A construção de objetos de discurso nas práticas conversacionais de um grupo de convivência de afásicos. **Fórum linguístico**, v. 13, n. 2, 2016. p. 1131 – 1146. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1131/32102>.

MIRA, Caio; CARNIN, Anderson. Histórias sobre o convívio com a doença de Alzheimer: contribuições da noção de referenciação para a análise de narrativas no context de interações de um grupo de apoio. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 59, n. 1, Campinas, 2017. p. 157 – 174.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MONCINHATTO, Maria Adriana Silva. **A palavra como processo reflexivo: a poesia da invencionice de Manoel de Barros.** Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária). PUC, São Paulo, 2009.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo Romeu. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, 2019.

OLIVEIRA, Peterson José de. GÊNEROS DIGITAIS MULTIMODAIS NA BNCC: OSCILAÇÕES ENTRE UMA ABORDAGEM NEOLIBERAL E UMA VISÃO CRÍTICA. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, v. 18, n. 2, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA FREITAS, Marco Túlio de. Challenges in Critical Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 0, 2012. p. 1 – 24.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (org.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**, Goiânia: Editora UFG, 2018.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA FREITAS, Marco Túlio de. “RESISTINDO NA BOCA DA NOITE UM GOSTO DE SOL”: PEDAGOGIA DA PERGUNTA COMO RESISTÊNCIA DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA. **Trabalhos em Linguística Aplicada [online]**, v. 60, São Paulo, UNICAMP, 2021.

PESSOA, Rosane Rocha. Nós de colonialidade e formação docente. *In*: **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Organizadoras: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; LANDULFO, Cristiane Maria Campelo Lopes (org.) Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 273 – 283.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. 2ª ed. Coimbra: Alamedina, 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15 - 38, 2009.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, 2020.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

ROJO, Roxane. Apresentação. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: as afirmações das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCHELL, Luiza Vitória de Abreu. **Cultura digital, multiletramentos e ensino de língua portuguesa na perspectiva de professoras em formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Unisinos, São Leopoldo, 2022.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, vol. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHNACK, Cristiane Maria. Das práticas de leitura para além e a vivência da leitura em sala de aula: diálogos possíveis e necessários assumidos na postura etnográfica. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; BICALHO, Delaine; CARNIN, Anderson. (Org.). **Caminhos da Construção: Formação de Professores e Ensino de Língua Portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 259-284.

SCHMIDT, Bruno Scienza; CARNIN, Anderson. “Acho que a escrita é fundamental”: representações de professores de Língua Portuguesa sobre o trabalho com produção textual na escola. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 280-301. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4337>.

SCHNEUWLY, Bernard. Contradiction and development: Vygotsky and paedology. **European Journal of Psychology of Education**, 1994, v.9, n. 4, pp. 281-291.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE**, v. 8, n. 2, 2016. p. 67 – 76.

SOUSA, Soraya de Melo Barbosa; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Letramento literário na formação inicial de professores: de práticas e eventos de letramentos para práticas docentes humanizadoras. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 8, n. 3, 2019. p. 97 – 199.

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

STRECK, Danilo Romeu. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 2, p. 189-202, 2017.

STRECK, Danilo Romeu. EDUCAÇÃO POPULAR E PEDAGOGIA DECOLONIAL: ENTREVISTA COM DANILO ROMEU STRECK. [Entrevista cedida a] Tiago Zanguêta de Souza e Gercina Santana Novais. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 18 – 24, 2020.

STRECK, Danilo Romeu. UMA VIDA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO POPULAR: ENTREVISTA COM DANILO R. STRECK. [Entrevista cedida a] Sandro de Castro Pitano e Maria Tereza Goudard Tavares. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 245 – 255, 2021.

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: Angela B; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Originalmente publicado em 1934.

WALSH, Catherine. Decoloniality in/as praxis. *In*: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

WORTHAM, Stanton Emerson Fisher; REYES, Angela. **Discourse Analysis beyond the speech event**. Londres: Routledge, 2015.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTE MAIOR DE IDADE



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Formação continuada e/em comunidades de desenvolvimento profissional como estratégia para potencializar o ensino de língua portuguesa na educação básica", que se dedica a investigar o trabalho e a formação continuada do professor de língua portuguesa quando de sua participação em comunidades de desenvolvimento profissional. O estudo está sendo conduzido pelo Prof. Dr. Anderson Carnin, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode ocasionar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Os riscos associados ao desenvolvimento desta pesquisa são mínimos, apenas aqueles inerentes ao desenvolvimento de um trabalho qualitativo de formação docente, em que se incluem a participação em reuniões de formação, realização de atividades de escrita e planejamento didáticos, participação em entrevistas vídeo-gravadas e análises de materiais didáticos e documentos oficiais para o ensino de língua materna. Sua participação, no entanto, ajudar-nos-á a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área. Em caso de desconforto ou problemas ocasionados pela sua participação nesta atividade, o pesquisador responsável se compromete em buscar formas de sanar tais questões.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, assine este documento, por meio do qual você concorda com as gravações em áudio e vídeo, assegura o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas no decorrer do estudo, além das demais garantias decorrentes desta participação já mencionadas.

Este termo será assinado em duas vias ficando uma em seu poder e a outra com o pesquisador responsável. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

_____, _____ de _____ de 2020.

Nome do(a) Participante

Assinatura do(a) Participante

Prof. Dr. Anderson Carnin
Pesquisador Responsável
Fone: (51) 98350-5150

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 19/06/2020