

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA
DIALÓGICA: LETRAMENTOS E METODOLOGIAS ATIVAS PARA A
RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES**

UBERLÂNDIA - MG

2025

JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA
DIALÓGICA: LETRAMENTOS E METODOLOGIAS ATIVAS PARA A
RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e
Linguística da Universidade Federal de
Uberlândia como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada

Linha de pesquisa 3: Linguagem, Ensino e
Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dra. Fernanda Costa Ribas

UBERLÂNDIA – MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729
2025

Souza, Juliana Afonso de Paula, 1979-
Formação continuada de professores em uma perspectiva
dialógica: [recurso eletrônico] : Letramentos e
metodologias ativas para a ressignificação de práticas
docentes / Juliana Afonso de Paula Souza. - 2025.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.7>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

JULIANA AFONSO DE PAULA SOUZA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA
DIALÓGICA: LETRAMENTOS E METODOLOGIAS ATIVAS PARA A
RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora
em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal de Uberlândia, pela banca
formada por:

Uberlândia, 21 de fevereiro de 2025.

Prof.^a Dra. Fernanda Costa Ribas (UFU) - Orientadora

Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU) – Membro interno

Prof.^a Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (UFU) – Membro interno

Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto (UFRJ) – Membro Externo

Prof.^a Dra. Jéssica Teixeira de Mendonça (IFMT) – Membro externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de Doutorado - PPGEL				
Data:	Vinte e um de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12113ELI013				
Nome do Discente:	Juliana Afonso de Paula Souza				
Título do Trabalho:	Formação Continuada de Professores em uma perspectiva dialógica: Letramentos e Metodologias Ativas para a ressignificação de práticas docentes				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Políticas de ensino e de formação de professores de línguas no Brasil: reflexões e ações à luz dos estudos sobre letramentos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; Adolfo Tanzi Neto - UFRJ; Jéssica Teixeira de Mendonça - IFMT; Flávia Danielle Sordi Silva Miranda - UFU; Fernanda Costa Ribas - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2025, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adolfo Tanzi Neto, Usuário Externo**, em 21/02/2025, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2025, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/02/2025, às 17:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jéssica Teixeira de Mendonça, Usuário Externo**, em 19/03/2025, às 21:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6109409** e o código CRC **BE4EDD80**.

*Dedico este trabalho a dois homens perseverantes,
Eurípedes Claudiano de Oliveira e Augusto Alves
Ferreira. Ainda que não estejam mais fisicamente
entre nós, estão eternizados em minhas memórias.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus Cristo e às energias positivas que iluminaram o meu caminho, por ter me dado forças para alcançar o fim deste trabalho. Sem fé, eu nada seria.

Agradeço ao meu existir, à Juliana que me tornei até aqui, por meio de muitos outros que me constituíram.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pela oportunidade de fazer parte deste lugar como discente e aprender com docentes de imensurável saber, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL).

Aos docentes das disciplinas ofertadas pelo PPGEL relacionadas aos estudos dos letramentos, Prof. Dr. William Mineo Tagata, Prof.^a Dra. Fernanda Costa Ribas e Prof.^a Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, pelos ensinamentos que conduziram o meu percurso teórico.

À minha estimada orientadora, Prof.^a Dra. Fernanda Costa Ribas, pela aprendizagem que me proporcionou, sinto que as palavras não dão conta de reproduzir a minha gratidão.

À Prof.^a Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda pelas ponderações na qualificação do projeto e tese que provocaram reflexões e mudanças na construção desta pesquisa.

À Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito pelas contribuições na banca de qualificação de tese que muito reverberaram para minhas análises e direcionamento do que estava sendo construído.

À Prof.^a Dra. Denise Silva Paes Landim, da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), pelas contribuições na sessão de debate do projeto de pesquisa desta tese, em 2022, no SEPELLA (Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU).

À minha mãe, Dalva Aparecida, minha querida Dalvinha, pelo amor incondicional, pelas palavras de acalento e pelas inúmeras orações que sei que chegaram até a mim.

Aos meus filhos, Sarah Afonso de Souza e César Roberto Afonso de Souza, pelo fato de existirem. Desde o dia em que vocês nasceram, tudo mudou... Isso faz com que eu queira a cada dia ser alguém melhor.

Agradeço ao José Roberto de Souza, meu parceiro de vida, pelo carinho, apoio e pelos conselhos, pela caminhada de mãos dadas, que não foi doce nem suave, mas acredito que nos fortaleceu.

Aos meus familiares, Carlos Roberto Afonso, Claudiana Afonso de Oliveira Sousa, David Novaes de Sousa e sobrinhos, pelo apoio e por acreditarem que seria possível. Quando às vezes eu esmorecia, as vibrações de vocês me faziam persistir.

À Danúzia Fernandes Brandão, pela amizade, pela troca de perspectivas acadêmicas, no momento em que eu ainda sentia dúvidas sobre por onde seguir.

À Secretaria Municipal de Educação da cidade de Uberaba (SEMED), por autorizar que esta pesquisa pudesse ser realizada.

À vice-diretora Maria Vani de Oliveira e às coordenadoras pedagógicas Renata Helena Costa, Simone Daniela Alves e Thassiana Camilo Vilela, pela amizade, parceria e colaboração, e por aceitarem vivenciar comigo, do início ao fim, a experiência do projeto de extensão desenvolvido na escola.

À querida equipe docente da E. M. Prof.^a N. M. G., que aceitou participar desta pesquisa. Sem vocês, não seria possível concretizar este trabalho.

*Em meio a tudo isso, muitas vezes me questioneei: Por que escrevo?
Escrevo para incentivar meus colegas gestores(as) escolares a não
desistirem da caminhada, já que, em muitos momentos, não são
reconhecidos(as) como também protagonistas das ações das escolas, mas
poucos sabem como funcionam os bastidores. Escrevo para contribuir com
meus pares na educação básica: professores(as) e coordenadores(as)
pedagógicos(as). Escrevo porque sou parte da escola pública.
Escrevo porque a escola tem muito a dizer.*

Juliana Afonso de Paula Souza

RESUMO

Esta tese aborda a formação continuada de professores como um processo dialógico e colaborativo, com o intuito de potencializar práticas docentes voltadas aos processos de letramento e à aplicação de metodologias ativas no ensino fundamental. Realizada no contexto de uma escola pública periférica, a pesquisa teve como objetivo geral propor, desenvolver e analisar os reflexos do projeto de extensão “Formação Continuada de Professores: um olhar atento para alfabetização, letramento e metodologias ativas” na formação continuada em serviço, promovido em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O projeto foi desenvolvido por meio de encontros formativos, com foco nos estudos dos letramentos e metodologias ativas, direcionados ao desenvolvimento profissional de professores que atuam no ensino fundamental. A partir daí, pretendeu-se investigar os desdobramentos dessas ações formativas na resignificação de práticas dos professores, no que diz respeito aos processos de leitura e escrita na escola. Os objetivos específicos incluíram: analisar a perspectiva pedagógica dos professores(as) do ensino fundamental acerca de sua formação e práticas de ensino, quanto aos processos de letramento, bem como quanto ao uso de metodologias ativas; planejar, desenvolver e avaliar ações formativas que pudessem ser performadas junto aos professores do ensino fundamental, no que tange aos letramentos e às metodologias ativas; investigar como as ações e reflexões propostas nos encontros formativos reverberaram no trabalho dos(as) professores(as) do ensino fundamental, apontando para possíveis resignificações em suas práticas de ensino. A pesquisa foi embasada em autores como Paulo Freire (1987, 1991, 1996), com sua concepção de educação como prática libertadora; Mikhail Bakhtin (2011, 2014), que enfatiza o papel dialógico da linguagem e da interação social na educação; Antônio Nóvoa (1995, 2009, 2019); Libâneo (2012, 2017) e Francisco Imbernón (2010, 2011), com contribuições sobre a formação continuada e os desafios da profissão docente; estudos de letramentos como prática social de Angela Kleiman (2005, 2007, 2010), Magda Soares (2004, 2021, 2022), Roxane Rojo (2009, 2010, 2019), Brian Street (2014), bem como conhecimentos de Bacich (2015, 2018), Moran (2015) e Mill (2021) sobre as teorias que circundam as metodologias ativas na educação. Trata-se de uma pesquisa-ação, desenvolvida seguindo as orientações de Burns (2015), que englobam passos e ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, permitindo que a pesquisadora e os professores investiguem e transformem conjuntamente suas práticas pedagógicas. Os encontros formativos foram concebidos como espaços dialógicos, realizados dentro da escola, inspirados nas metodologias ativas e na prática reflexiva dialógica, em que os professores puderam discutir temas essenciais como a alfabetização e o letramento, a aplicação de metodologias ativas e a resignificação das práticas docentes, bem como do seu papel. Os encontros também buscaram articular teoria e prática, promovendo uma construção coletiva do saber que reconhece as especificidades e demandas do contexto escolar. Os resultados da pesquisa destacam que a formação continuada em serviço, associada a práticas extensionistas, proporcionou um espaço de aprendizagem e reflexão crítica, possibilitando aos professores a oportunidade de resignificar suas práticas de ensino. A pesquisa conclui que a formação continuada dialógica, situada e colaborativa no contexto escolar é uma estratégia que pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, promovendo a construção de uma abordagem reflexiva e ativa. Este modelo de formação contribui para que os docentes desenvolvam com seus alunos práticas mais inclusivas e engajadas, voltadas aos letramentos e que favorecem metodologias ativas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Letramentos. Metodologias Ativas. Perspectiva Dialógica.

ABSTRACT

This thesis addresses continuing teacher training as a dialogic and collaborative process, with the aim of enhancing teaching practices focused on literacy processes and the application of active methodologies in elementary education. Conducted in the context of a peripheral public school, the research had as its general objective to propose, develop and analyze the impacts of the extension project “Continuing Teacher Training: a close look at literacy, literacy and active methodologies” on continuing in-service education, promoted in partnership with the Federal University of Uberlândia (UFU). The project was developed through training meetings, focusing on the study of literacy and active methodologies, aimed at the professional development of teachers. The intention was to investigate the consequences of these training actions in the redefinition of teachers’ practices in elementary education, with regard to the reading and writing processes in school. The specific objectives included: analyzing the pedagogical perspective of elementary school teachers regarding their training and teaching practices, regarding literacy processes, as well as the use of active methodologies; planning, developing and evaluating training actions that could be performed with elementary school teachers, regarding literacy and active methodologies; investigating how the actions and reflections proposed in the training meetings reverberated in the work of elementary school teachers, pointing to possible resignifications in their teaching practices. The research was based on authors such as Paulo Freire (1987, 1991, 1996), with his conception of education as a liberating practice; Mikhail Bakhtin (2011, 2014), who emphasizes the dialogical role of language and social interaction in education; Antônio Nóvoa (1995, 2009, 2019); Libâneo (2012, 2013), and Francisco Imbernón (2010, 2011), with contributions on continuing education and the challenges of the teaching profession; literacy studies as social practice by Angela Kleiman (2005, 2007, 2010), Magda Soares (2004, 2021, 2022), Roxane Rojo (2009, 2010, 2019), Brian Street (2014); as well as knowledge from Bacich (2015, 2018), Moran (2015) and Mill (2021) on the theories surrounding active methodologies in education. This is an action research study following the guidelines of Burns (2015), which encompass steps and cycles of planning, action, observation and reflection, allowing the researcher and teachers to jointly investigate and transform their pedagogical practices. The continuing education sessions were designed as dialogic spaces held within the school, inspired by active methodologies and dialogic reflective practice, in which teachers could discuss essential topics such as literacy and literacy education, the application of active methodologies and the redefinition of their teaching practices, as well as their role as teachers. The sessions also sought to articulate theory and practice, promoting a collective construction of knowledge that recognizes the specificities and demands of the school context. The results of the research highlight that in-service continuing education, associated with extension practices, provided a space for learning and critical reflection, giving teachers the opportunity to redefine their teaching practices. The research concludes that dialogic, situated and collaborative continuing education in the school context is a strategy that can contribute to improving educational practices, promoting the construction of a reflective and active approach. This teacher education model helps teachers develop more inclusive and engaged practices with their students, focused on literacy and that favor active methodologies.

Keywords: Continuing teacher education. Literacies. Active Methodologies. Dialogical Perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Componentes das metodologias ativas.....	49
Figura 2 - Comparação entre alfabetização e letramento.....	59
Figura 3 - Ciclos de pesquisa-ação de Burns.....	73
Figura 4 – Gráfico referente à formação dos professores participantes	80
Figura 5 – Contagem de tempo dos professores na unidade de ensino pesquisada.....	81
Figura 6 – Contagem de tempo na instituição da equipe gestora.....	82
Figura 7 – Contagem de tempo de atuação na coordenação pedagógica	83
Figura 8 – Fluxograma de formação continuada da prefeitura de Uberaba	87
Figura 9 - Posicionamento dos professores acerca das contribuições das TDICs no processo de alfabetização e letramento das crianças	100
Figura 10 - Desafios enfrentados no trabalho com a leitura, escrita e interpretação	104
Figura 11 - Caixa surpresa	107
Figura 12 - Exemplo de atividade com a caixa surpresa.....	107
Figura 13 - Nuvem de palavras sobre metodologias ativas.....	111
Figura 14 - Texto em iorubá.....	120
Figura 15 - Resultados desempenho dos alunos – avaliação diagnóstica 6º ano.....	123
Figura 16 - Resultado desempenho dos alunos – diagnóstica 7 º ano	123
Figura 17 - Resultado desempenho dos alunos – diagnóstica 8 º ano	124
Figura 18 - Resultado desempenho dos alunos – diagnóstica 9 º ano	124
Figura 19 - Contação de histórias.....	126
Figura 20 - Atividade do desabrochar da flor	127
Figura 21 - Dinâmica em dupla.....	131
Figura 22 - Dinâmica em dupla.....	131
Figura 23 - Elementos das metodologias ativas.....	136
Figura 24 - Texto Elefantes	139
Figura 25 - Oficina de letramento literário na biblioteca escolar.....	144
Figura 26 - Oficina de letramento crítico	145
Figura 27 - Atividade sobre o texto literário “A pequena vendedora de fósforos”	155
Figura 28 - Atividade com os alunos sobre o texto de Andersen.....	155
Figura 29 - Produção dos alunos apresentadas na formação continuada	156
Figura 30 – Plano de aula sobre o holocausto	161
Figura 31 - Sala de aula invertida: sistema reprodutor das plantas	163
Figura 33 - Memórias da aluna 1.....	167
Figura 34 - Memórias da aluna 2.....	168
Figura 35 - Práticas de linguagem e objetos de conhecimento – Língua Portuguesa - BNCC.....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da extensão universitária.....	33
Quadro 2 – Cronograma de ações do projeto de extensão.....	90
Quadro 3 - Desafios a serem abordados nos encontros de formação.....	112
Quadro 4 - Cronograma das ações formativas.....	116
Quadro 5 – Padrinhos e madrinhas de turma.....	128
Quadro 6 - Plano de trabalho docente 1 (Professora A)	170
Quadro 7 - Plano de trabalho docente 2 (Professora A)	173
Quadro 8 - Plano de trabalho docente 1 (Professora C)	176
Quadro 9 - Plano de trabalho docente 2 (Professora C)	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRUTAC/MEC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IES	Instituições de Ensino Superior
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NLS	Estudos dos Novos Letramentos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profletras	Mestrado Profissional em Letras
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIEX	Sistema de Informação de Extensão
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: METODOLOGIAS ATIVAS E LETRAMENTOS EM FOCO	31
1.1 A importância de práticas extensionistas para a formação de educadores	31
1.2 Formação continuada de professores: a escola como um espaço de formação dialógica	38
1.3 Metodologias ativas na formação continuada de professores: vivenciar para ressignificar a prática docente.....	46
1.3.1 Metodologias Ativas: entendendo e conceituando	48
1.4 Para além do alfabetizar: os estudos dos letramentos como orientadores de ações de formação continuada de professores	56
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	70
2.1 Pesquisa-ação: uma proposta de intervenção na escola.....	70
2.2 O lócus da pesquisa	74
2.3 Etapas da pesquisa	75
2.4 Análise de Dados no Contexto da Pesquisa.....	78
2.4.1 Pré-Análise	78
2.4.2 Exploração do Material	78
2.4.3 Interpretação e Síntese.....	79
2.5 Perfil dos participantes da pesquisa: professores e coordenação pedagógica	79
2.6 Metodologia das ações formativas	84
3 FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE A AÇÃO EXTENSIONISTA	96
3.1 Universidade e Escola: a relevância do trabalho dialógico na formação continuada de professores	96
3.2 O professor como mediador da formação continuada: as ações formativas.....	114
3.2.1 Autocrítica e responsabilidade quanto à educação leitora dos estudantes.....	119
3.2.2 Co-aprendizagem na formação docente: aprendizagem ativa dos professores sobre conceitos teóricos	132
3.3 Da formação continuada para a sala de aula: aprendizagem ativa dos professores	152

3.3.1	Os desafios de ressignificar o trabalho docente.....	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		183
REFERÊNCIAS.....		197
APÊNDICES		205
APÊNDICE A -	Questionário docente	205
APÊNDICE B –	Questionário coordenador(a) – perfil profissional	208
APÊNDICE C –	Roda de conversa 1 – coordenadoras pedagógicas	209
APÊNDICE D –	Roda de conversa 2 – coordenadoras pedagógicas (Após o término das formações continuadas)	210
APÊNDICE E -	Avaliação docente sobre a Formação Continuada Proposta – 2023	211
APÊNDICE F -	Olhar do professor(a) como mediador(a) de sua própria formação	212
ANEXOS.....		213
ANEXO A -	Projeto de Formação Continuada cadastrado no Sistema de Informação de Extensão (SIEX) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).....	213
ANEXO B -	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES.....	218
ANEXO C -	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS	220

INTRODUÇÃO

No meio acadêmico, sabemos que a Linguística Aplicada (LA) desempenha um papel fundamental em se tratando do ensino de línguas, pois, com foco em uma abordagem prática e contextualizada, essa área de pesquisa contribui para o desenvolvimento de metodologias e estratégias que podem auxiliar os estudantes em aulas de língua portuguesa ou em outros componentes curriculares, considerando a sua natureza inter/multi/transdisciplinar envolvendo questões de linguagem (Moita Lopes, 2011).

Uma das principais contribuições da Linguística Aplicada é a compreensão dos processos envolvidos na aquisição da linguagem e na aprendizagem de línguas. Nessa área, é possível analisar como os indivíduos aprendem a língua materna ou se aproximam dela como segunda língua, identificando as dificuldades mais comuns que podem surgir durante esse processo. Como ressalta Rajagopalan (2011, p. 158), “uma linguística concebida dentro de uma torre de marfim, isto é, sem se preocupar com o que ocorre no mundo real, tem pouca relevância ou utilidade no dia a dia das pessoas comuns”. Concordo com o autor e entendo que essa observação de Rajagopalan invoca os professores de línguas a adaptarem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades específicas dos alunos, considerando os seus contextos sócio-históricos situados.

A LA não se ocupa apenas da área de ensino e aprendizagem, mas também investiga questões relacionadas ao uso efetivo da língua em diferentes contextos comunicativos. Isso inclui o estudo dos gêneros discursivos¹ presentes na sociedade contemporânea, bem como as variedades regionais e sociais da língua. Ao conhecer essas características, os professores podem ajudar seus alunos a desenvolverem competências comunicativas adequadas para diferentes situações.

Para isso, creio ser importante levarmos aos docentes, imersos na rotina das escolas, oportunidades de estudo, a fim de aproximar as teorias da academia e as práticas docentes. Rajagopalan (2011) defende a importância de associar a teoria à prática considerando os estudos da LA:

¹ O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

é preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos. Uma teoria concebida à revelia das preocupações práticas, elaborada apenas para satisfazer a criatividade de um gênio solitário, não tem valia alguma no campo da prática (Rajagolan, 2011, p. 159).

Os estudos do linguista e professor Wanderley Geraldi (1997) reconhecem a linguagem como uma forma de interação. Seus estudos aproximam a teoria à prática. O autor defende a necessidade de colocar o texto como centro do processo de ensino-aprendizagem. Geraldi considera o texto como espaço de interação e diálogo, por isso entende “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1997, p. 135).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) preveem que “(...) para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos (...)” (Brasil, 1998, p. 25). Também desde a publicação dos PCNs é defendida a ideia de que o gênero discursivo seja considerado como objeto e o texto como unidade de ensino. Sendo assim, podemos depreender que a instituição de ensino deve ter como uma de suas prioridades (independentemente da disciplina ministrada) utilizar o texto, seja verbal ou não verbal, linguístico ou não linguístico, como matéria de estudo.

Também, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018a), documento em vigor, normativo para a Educação Básica, define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em todo o âmbito nacional, e aborda sobre o ensino relacionado ao texto. A BNCC, ao versar sobre o ensino de linguagens, reconhece o caráter multimodal, multissemiótico e multiletrado das práticas sociais de leitura e de escrita, como se vê a seguir:

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam (Brasil, 2018a, p. 63).

Ainda que o referido documento, no subtítulo “Área de Linguagens”, preocupe-se com a multimodalidade dos textos, o que aponta para uma perspectiva de linguagem amparada nos

multiletramentos, salienta que, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Esse enfoque é justificado na BNCC, pois aprender a ler e a escrever propiciam aos estudantes possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes curriculares, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. No entanto, a preocupação por alfabetizar nos primeiros anos do ensino fundamental acaba, a meu ver, por engessar a prática docente. Este poderá incorrer no erro de tornar suas aulas meramente relacionadas ao codificar e decodificar a língua, ou seja, um ensino mecanizado, que não propiciará práticas de letramento para seus discentes.

O Governo Federal, talvez preocupado em alcançar a meta de alfabetizar as crianças em tempo certo, antes do advento da BNCC, criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual julgava como adequado que a criança estivesse alfabetizada até o terceiro ano do ensino fundamental. Com a chegada da BNCC, esta “idade certa” foi antecipada para a consolidação da alfabetização no segundo ano, sendo dada, no terceiro ano do ensino fundamental, maior ênfase nas adequações ortográficas. A administração superior tem investido na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), sendo ofertado, em muitas escolas, o Programa Tempo de Aprender, também voltado para alfabetização. Este programa foi destinado precipuamente às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

De acordo com a Resolução CD/FNDE/MEC nº 06, de 20 de abril de 2021 (Brasil, 2021), que dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender, as escolas que aderiram ao programa receberam recursos financeiros para ressarcir as despesas de transporte e alimentação de uma assistente de alfabetização para colaborar com o ensino-aprendizagem das crianças no que tange à alfabetização e ao conhecimento matemático. Esses recursos também eram empregados na aquisição de materiais pedagógicos utilizados em sala de aula e na aquisição de material de consumo, como apontador, borracha, cola em bastão, giz de cera, lápis de cor, tesoura, caderno, caixas de modelagem de boa qualidade, lápis, kit de letras, kit de números, jogos educativos de preparação para alfabetização, dentre outros.

Os docentes das turmas de primeiros e segundos anos e os assistentes de alfabetização selecionados foram orientados a realizar o Curso *Online* de Práticas de Alfabetização do

Programa Tempo de Aprender. Além disso, até o ano de 2022, os alunos passavam por uma avaliação para a verificação dos níveis de aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 2023, com a publicação do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023), foi instituído um novo programa federal cunhado “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” – pacto firmado, por meio da conjugação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. O referido decreto possui “a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas” (Brasil, 2023). O programa pretende que todas as crianças do país sejam alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental e que recupere as aprendizagens afetadas pela pandemia, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano. Na prática, fomos convidados de forma compulsória a aplicar avaliações de fluência leitora, escrita, interpretação de texto e matemática, em prazos apertados, interrompendo todas as atividades de sala de aula para o cumprimento das ações do programa.

Em junho de 2024, as escolas foram surpreendidas com mais um lançamento do Governo Federal, dessa vez com o programa intitulado como Pacto Nacional pela Reconstrução das Aprendizagens, com o objetivo de recompor as aprendizagens prejudicadas durante a pandemia. De acordo com o Governo, a iniciativa busca assegurar que os alunos da educação básica, abrangendo as etapas da educação infantil, ensinos fundamental e médio, atinjam níveis adequados de aprendizado correspondentes às suas séries escolares. Ainda conforme divulgado no site, o programa visa promover ações que garantam o pleno desenvolvimento de habilidades e competências essenciais, evitando que estudantes avancem na trajetória escolar sem o domínio de conteúdos fundamentais.

A execução do pacto é um esforço colaborativo que envolve diversas esferas. O Ministério da Educação (MEC) coordena e fornece suporte técnico, financeiro e pedagógico aos estados e municípios, que, por sua vez, têm autonomia para adaptar as ações à realidade de suas redes de ensino. As escolas são o espaço central para a aplicação das iniciativas, com participação direta de professores, gestores escolares, famílias e comunidades no processo de recomposição das aprendizagens. Essa colaboração visa potencializar o impacto das medidas implementadas.

As ações do programa estão estruturadas em três principais eixos de atuação. O primeiro envolve avaliações diagnósticas para identificar lacunas de aprendizagem, possibilitando a elaboração de estratégias pedagógicas específicas e monitoramento contínuo do progresso dos estudantes. O segundo eixo foca no apoio pedagógico personalizado, com uso de metodologias diferenciadas, como reforço escolar e atividades no contraturno. O terceiro pilar é a formação

continuada de professores, garantindo sua capacitação em estratégias pedagógicas e tecnológicas que favoreçam o ensino dinâmico e engajador, essencial para a recomposição das aprendizagens.

No mês de julho de 2024, o município em que atuo como servidora pública municipal desde o ano de 2002, como professora de Língua Portuguesa, e desde o ano de 2018, como gestora escolar, aderiu a este programa o que demandou da equipe (administrativa e pedagógica cadastrar), “a toque de caixa”, todas as turmas e professores da escola, aplicar avaliações diagnósticas para todos os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Em prazos muito curtos, sem nenhuma preparação, tivemos de cumprir com o eixo “Avaliação Diagnóstica e Monitoramento”. Fizemos uma força-tarefa para cadastrar na plataforma os dados dos alunos e professores, imprimir avaliações, aplicá-las, corrigi-las e lançar seus resultados na plataforma do governo federal.

Diante do que experienciamos nas escolas, com tais programas de alfabetização, conforme aqui relatado, me questiono: conseguiríamos recompor as aprendizagens dos alunos, privadas pela pandemia, com diferentes programas executados sempre às pressas? Fico a pensar se é o melhor caminho para a educação deixar os docentes e a equipe gestora da escola ainda mais pressionados em cumprir com avaliações sem nenhum direcionamento, sem nenhuma preparação, sem considerar as realidades e os sujeitos locais. Paro (2015, p. 96-97) critica que há uma tendência de procurar “culpados” para serem responsabilizados pelos problemas na educação pública. No caso dos problemas relacionados à alfabetização das crianças, a culpa tende a ser lançada nos professores:

a escola pública fundamental de hoje, que por dever constitucional, precisa receber as crianças e jovens de todas as camadas sociais, não pode esconder-se atrás do sucesso de poucos; por isso, o seu fracasso aparece. A tendência generalizada diante desse fracasso, tanto na academia quanto nas instâncias do Estado e da sociedade em geral, é lançar sua responsabilidade sobre os meios e sua utilização. Busca-se, então, a causa do mau ensino ora na escassez ou mau emprego dos recursos (condições inadequadas de trabalho, baixos salários, falta de material didático, etc) ora na má qualidade do corpo docente (formação deficiente, falta de compromisso profissional, etc), ora em causas ligadas aos próprios usuários da escola (desinteresse do aluno, violência, falta de empenho dos pais em estimular seus filhos a aprender, etc) (Paro, 2015, p. 96-97).

Os fatores apontados por Paro (2015) são percalços que enfrentamos no cenário da educação básica pública. Mais do que focar no insucesso da educação básica, é preciso olhar para a escola como um lugar de formação humana. É importante olhar para as escolas e para os

alunos em suas singularidades, não bastando focar nossas ações em avaliações externas, melhoria de índices de alfabetismo, que não passam de estatísticas.

Todos esses programas prometem apoio técnico e financeiro para estados e municípios implementarem ações e programas com foco na melhoria dos índices de aprendizagem da educação básica por meio da estratégia de recomposição das aprendizagens. No entanto, é preciso pensar a que custo essas políticas públicas são implantadas nas unidades de ensino.

No âmbito das normativas governamentais ora citadas, podemos depreender que o foco do trabalho docente deve ser a alfabetização, a avaliação, o treinamento dos alunos para as avaliações, sem tanta preocupação com a formação mais ampla das crianças e dos adolescentes, como se estas não estivessem inseridas em contextos sociais. Ou seja, as diretrizes não levam em consideração as ideias de Freire (1987) quando este ressalta que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Entendo ser preciso considerar as vivências das crianças, pois antes mesmo de estarem na escola, já estão inseridas em contextos sociais, sejam formais e/ou informais, sendo produtoras de conhecimento, o que extrapola o alfabetizar.

Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC pondera que as aprendizagens, nos componentes curriculares da área de Linguagens, ampliam as práticas de linguagem conquistadas nos anos iniciais. Nesse sentido, a BNCC ressalta que, nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social. Desse modo, é imprescindível que o professor conceba que a análise de palavras e frases desconexas, descontextualizadas, pouco colabora para o desenvolvimento da leitura e da escrita do educando de forma significativa, ou seja, que possa contribuir para o seu desenvolvimento intelectual e social.

Mikhail Bakhtin, filósofo russo, amplamente citado em pesquisas acerca da linguagem humana e discussões sobre educação dialógica, em sua teoria do dialogismo, enfatiza a importância do diálogo e da interação na construção do significado. O pensador preconiza acerca da relevância do texto nas relações e seu valor social:

O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. [...] Todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre, e não predeterminada pela necessidade empírica. Por isso ele (em seu núcleo livre) não admite nem a explicação casual nem a previsão científica (Bakhtin, 2011, p. 311-312).

Considerando a perspectiva dialógica de Bakhtin, tendo em vista a linguagem como um contínuo processo de interação intermediado pelo diálogo, precisamos refletir sobre a função da escola e o trabalho com o texto em sala de aula, numa concepção dialógica. Entendo ser fundamental o exercício na escola que transcenda a análise da língua pela língua, a fim de alcançar instâncias maiores que reverberam na interação e no encontro entre texto e leitor, considerando a linguagem como uma forma de interação, “vista como um lugar de interação humana” (Geraldi, 1997, p. 41).

É importante que o professor busque propostas e práticas que abarquem a leitura e a escrita de forma que engendrem a reflexão, o protagonismo e o aprimoramento do conhecimento linguístico do educando, de acordo com o apontamento de Possenti:

Deveria ter ficado claro nas entrelinhas que as sugestões se resumem a uma única grande ideia: fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimento por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deveria subordinar-se à aprendizagem (Possenti, 1996, p. 95).

Diante do exposto, percebo que Possenti, no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, faz uma crítica ao trabalho voltado para a mera transmissão de conteúdos e cumprimento de tarefas, lembrando que o exercício da linguagem não é tarefa apenas do professor de língua portuguesa. Eu, enquanto professora de educação básica, considero que, muitas vezes, é imputado aos professores de linguagens todas as responsabilidades da formação do aluno crítico, criativo e reflexivo. Creio que é preciso mudar esta concepção na educação. Sendo assim, questiono: como a escola, principalmente pós-pandemia de Covid-19, tem colaborado com a formação de professores não só para o ensino de Língua Portuguesa, mas para a formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos?

Acredito que esta reflexão é, indubitavelmente, necessária e urgente, conforme as experiências que vivi e ainda vivo como profissional da educação. Atuo na educação básica há mais de vinte anos, desde 2001. Conheci inúmeras salas de aulas nos dezessete anos em que estive no exercício do cargo de professora de Língua Portuguesa. Muito antes da pandemia de Covid-19, sempre me inquietava a situação de ver alguns alunos chegarem aos anos finais do ensino fundamental com dificuldades, sendo cobrados por não terem consolidado o processo de alfabetização, como se estivessem fadados ao insucesso, já que vivemos em sociedade grafocêntrica. Essas dificuldades tornavam-se ainda maiores, visto que os discentes, já

adolescentes, estavam expostos a aulas com uma diversidade de professores, especialistas de alguma área, preocupados com o planejamento a ser cumprido, conteúdos a serem trabalhados, ou seja, qual espaço esses alunos ocupariam durante as aulas?

Nesse cenário, os estudantes ficavam expostos a inúmeros conteúdos, distribuídos por cerca de nove componentes curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Arte, Educação Física e Ensino Religioso), sob a responsabilidade de professores especialistas, em que eu me incluo, que, muitas vezes, não conseguem trabalhar com as individualidades dos adolescentes, o que engendra muitos problemas como: indisciplina, desinteresse, conflitos interpessoais, reprovação, afastamento por abandono e evasão escolar.

Sendo assim, me indagava acerca do processo realizado com esses educandos enquanto estiveram nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sem o intuito de responsabilizar os colegas docentes, mas buscando respostas para esta problemática: se os alunos estiveram matriculados na escola por cerca de cinco anos ou até mais, caso tenham estudado na educação infantil, por que ainda apresentam tamanhas dificuldades na leitura e na escrita? E o que poderíamos fazer para amenizar esses impasses?

No ano de 2018, decidi assumir um novo desafio, a gestão escolar. Essa vontade partiu de mim, ao ser impulsionada por duas pessoas importantes na minha vida: meu esposo, que percebia que eu tinha vontade de fazer algo pela escola, além da sala de aula, e meu orientador de mestrado, Prof. Dr. Carlos Francisco de Moraes, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Lembro-me, como se fosse hoje, em um dos nossos encontros para orientação durante o mestrado, que estávamos conversando sobre a realidade das escolas públicas, quando o professor Carlos me disse: “Juliana, se você quer mudar alguma realidade da escola onde você trabalha, busque assumir o cargo de chefia”. E assim o fiz.

Assumir a direção significava ver a escola em que eu trabalhava há anos, desde 2003, além da sala de aula, assumindo novas responsabilidades, sendo estas administrativas e pedagógicas. Ainda aprendendo sobre a gestão escolar, em março de 2020, deparei-me com a pandemia de Covid-19, e com isso saliento o quanto as minhas funções, diante de um novo cenário, aumentaram, talvez o melhor termo seria “transformaram-se”. Estava naquele momento à frente da gestão de uma escola pública, periférica, situada no Triângulo Mineiro, com mais de novecentos alunos matriculados na unidade de ensino, com cerca de cem servidores, dentre estes, setenta professores. Inesperadamente, tínhamos alunos e professores distantes fisicamente da escola, aguardando um direcionamento da gestão escolar.

Diante dessa problemática, para conseguirmos dar continuidade ao trabalho educacional, nos anos de 2020 e 2021, o uso das tecnologias digitais tornou-se necessidade básica na escola, o que certamente contribuiu muito. Entretanto, com as diversidades de realidades, foi notório o quanto aumentaram as desigualdades pedagógicas e dificuldades dos alunos no retorno às aulas presenciais no segundo semestre de 2021, no que concerne às práticas leitoras, às relações interpessoais, à concentração e interesse dos educandos.

Atualmente, percebo como se acentuou a quantidade de crianças que não consolidaram o processo de alfabetização em todas as turmas dos anos iniciais. O estudo divulgado pelo programa Todos pela Educação², no ano de 2022, aponta que aproximadamente 41% das crianças de 6 e 7 anos não sabem ler e escrever. Esse é o maior índice de analfabetismo registrado no país desde 2012. O recorte de idade se deu em razão do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como diretriz curricular a alfabetização de crianças no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Dados também apontam que cerca de 54% dos alunos chegaram ao terceiro ano do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura. Além disso, outros 33% terminaram a etapa sem ler com fluência e com dificuldades de ortografia. Entre algumas das justificativas apontadas pelo insucesso dos alunos estão os impactos causados pela pandemia de Covid-19, momento no qual houve quebra da rotina escolar e em que professores e crianças precisaram buscar novos métodos de ensino e aprendizagem.

Diante dessa realidade, observo o quanto os docentes com quem trabalho estão ansiosos, impacientes e inseguros no trabalho em busca de traçar um plano para “recomposição de aprendizagens”, termo utilizado pela Secretaria de Educação de nossa cidade e, assim, superar os percalços apresentados. Há de se entender esta inquietude dos docentes, em virtude de sabermos, enquanto educadores, que as cobranças por melhores resultados circundam a nossa prática. E pós-pandemia não seria diferente.

Em vista desse cenário, ações que pudessem ser performadas na instituição de ensino em que atuo eram necessárias, de forma que abarcassem todos os profissionais envolvidos (equipe gestora, administrativa e corpo docente), pois os estudantes não são responsabilidade apenas dos docentes em sala de aula. Esses são formados dentro e fora de sala de aula e interagem com todos os participantes da escola, sendo estes também educadores e responsáveis pela formação dessas crianças e adolescentes.

² Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>.

Entendo que os professores são protagonistas no processo de mediação da aprendizagem na escola. Por isso, é essencial buscar o cuidado com a adequação social do produto linguístico de seus alunos, com o ensino-aprendizagem de modo que fomente a autonomia, a criticidade e a criatividade dos alunos. Para isso, sustento a premissa de que os docentes precisam aproveitar os seus encontros de formação continuada que ocorrem regularmente na escola para discutir e buscar caminhos com o propósito de trabalhar com seus discentes. Considero que, a partir do incentivo às práticas leitoras, independentemente do componente curricular que o professor leciona, é possível provocar a reflexão e o pensamento crítico de seus educandos.

Desde o ano de 2018, quando assumi a gestão escolar, as coordenadoras pedagógicas e eu temos buscado proposições de formações continuadas que abordem temáticas relacionadas a nossa realidade, e que possam contribuir para atender às necessidades da unidade de ensino. Já convidamos palestrantes, buscamos fazer dinâmicas, rodas de conversa sobre educação inclusiva, relações interpessoais, práticas e intervenções pedagógicas, círculos restaurativos, educação das relações étnico-raciais, mas esta sequência de ações foi interrompida com a pandemia no ano de 2020. A situação ficou preocupante após a suspensão das aulas presenciais na escola. Sem data prevista para o retorno, precisamos rapidamente nos adequarmos ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois grande parte das crianças e adolescentes teriam o seu processo de estudo interrompido, caso não houvesse a contribuição efetiva da família e da escola no ensino remoto.

Nesse cenário, foi iminente pensarmos em encontros virtuais com os docentes, utilizando temáticas sempre relacionadas ao ensino remoto, elaboração de atividades não presenciais, busca ativa dos alunos, correção de atividades, dentre outras ações. Esse formato se estendeu por dois anos, enquanto estávamos em contexto pandêmico. Após o retorno às aulas presenciais, ainda ficamos bastante inseguras acerca das temáticas a serem desenvolvidas nos encontros formativos, já que todos ainda estavam em processo de adaptação ao retorno presencial, permeado por regras sanitárias a serem cumpridas. Além disso, foi percebido, pela equipe gestora, pouca interação e participação dos docentes nos encontros formativos virtuais. Muitos ficavam com as câmeras desligadas e não respondiam aos questionamentos. A impressão que tínhamos era de que os docentes não estavam presentes efetivamente.

Enfrentamos³ muitas dificuldades quanto à resistência dos professores em retomar os encontros formativos de forma presencial e fazer com que entendessem o quanto o momento disponibilizado para estarmos juntos era para estudo e construção de conhecimento. Com isso,

³ O uso da primeira pessoa no plural representa a minha atuação em conjunto com as coordenadoras pedagógicas.

notamos o quanto o distanciamento social também havia abalado emocionalmente os professores. Eles reclamavam de quase tudo o que era proposto na escola, além das aulas tradicionais. Sempre alegavam cansaço, excesso de trabalho, falta de tempo para participar dos encontros. Reclamavam do desinteresse dos alunos e da falta de apoio das famílias no acompanhamento dos estudos dos filhos, mas pouco era proposto para aproximar aluno e professor.

Frente a este quadro, buscamos, em muitos encontros, propor reflexões com os docentes sobre o papel da escola e nossa função enquanto educadores, tarefa essa que não foi fácil. A partir daí, fui ficando cada vez mais envolvida nas ações de formação de professores na escola, principalmente por notar que eu, enquanto gestora escolar, precisava impulsionar o trabalho das coordenadoras pedagógicas que estavam preocupadas com o quadro que tínhamos.

Como sabemos que os docentes se deparam com inúmeras orientações e cobranças por resultados e tendo em vista as múltiplas atividades que precisam desempenhar, acreditamos na necessidade de desenvolver projetos que pudessem amparar, em certa medida, o professor, seja dos anos iniciais, seja de Língua Portuguesa ou outro componente curricular, oferecendo espaço para reflexão sobre sua prática e (re)aprendizagens teórico-metodológicas.

Nesse sentido, foi inspirador conhecer e explorar os projetos de formação inicial e continuada desenvolvidos no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Evidencio alguns promovidos entre 2023 e 2024. Dentre uma diversidade de iniciativas, destacam-se algumas como: **“Espanhol iniciante para jóvenes”**, que promove a introdução ao idioma espanhol para jovens aprendizes e o projeto **“Análise e elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas em uma perspectiva crítica”**, que incentiva professores a desenvolver materiais que dialoguem com uma abordagem reflexiva e transformadora do ensino. Outros exemplos incluem o curso **“Orientação e formação didática, metodologia e currículo bilíngue de surdos”**, que aborda práticas inclusivas no ensino bilíngue e ações como **“Dialogando com o professor da educação básica: reflexões sobre teoria e prática relacionadas a aulas de língua portuguesa”**, que articula teoria e prática em torno do ensino de língua portuguesa. Projetos como **“Trocando ideias”**, em sua vigésima edição, proporcionam espaço para troca de experiências entre educadores, enquanto iniciativas como **“UFU na Escola: Letras que movem”** e **“Escola sem fake news”** promovem a formação cidadã e o combate à desinformação.

Além disso, parcerias como **“Língua Portuguesa e Libras: parceria LPDL, Cesec e outras escolas”** buscam fortalecer a inclusão educacional e a comunicação efetiva em diferentes contextos escolares. Iniciativas mais voltadas para o público estudantil, como o

“UFU na Escola: Curso on-line de Redação do ENEM”, contribuem diretamente para a preparação de estudantes, enquanto projetos como o **“Prointer III - diálogos entre discentes em formação e comunidade”** oferecem uma interface prática entre a formação docente e a interação com a comunidade escolar⁴.

Inspirada por várias ações extensionistas do ILEEL e pela necessidade de transformar o contexto educacional, surgiu minha vontade de pesquisar sobre a formação continuada de professores e propor uma pesquisa-ação dentro da escola onde trabalho. Essas inquietações e ideias acabaram por motivar a construção de meu projeto de pesquisa para doutoramento. Aliando pesquisa e extensão, propusemos (minha orientadora e eu) encontros formativos que provocassem reflexões acerca do fazer docente. Nossa ação foi registrada na forma de um projeto de extensão, cadastrado no Sistema de Informação de Extensão (SIEX) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulado “Formação continuada de professores: um olhar atento para alfabetização, letramento e metodologias ativas”. Idealizamos encontros formativos que abrangessem temáticas relacionadas aos letramentos e às metodologias ativas, com o intuito de relacionar as teorias às práticas docentes, considerando o contexto sócio-histórico situacional de nossa instituição.

Em nossa pesquisa, tivemos como objetivo geral propor, desenvolver e analisar os reflexos do referido projeto de extensão com foco nos estudos sobre letramentos e metodologias ativas na formação continuada em serviço. Pretendemos investigar os desdobramentos dessas ações formativas na ressignificação de práticas dos professores no ensino fundamental no que diz respeito aos processos de leitura e escrita na escola. De forma a atingir esse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: i) analisar a perspectiva pedagógica dos professores(as) do ensino fundamental acerca de sua formação e práticas de ensino, quanto aos processos de letramento, bem como quanto ao uso de metodologias ativas; ii) planejar, desenvolver e avaliar ações formativas que pudessem ser performadas junto aos professores do ensino fundamental, no que tange aos letramentos e às metodologias ativas; iii) investigar como as ações e reflexões propostas nos encontros formativos reverberaram no trabalho dos(as) professores(as) do ensino fundamental, apontando para possíveis ressignificações em suas práticas de ensino.

O foco de nossa pesquisa foi responder às seguintes perguntas:

⁴ Vários outros projetos podem ser encontrados na página do Sistema de Informação de Extensão (SIEX), por meio do link: <https://www.siex.proexc.ufu.br/>.

1. Quais as percepções dos docentes no que concerne a sua formação e práticas de ensino, quanto aos processos de letramento dos alunos, bem quanto ao uso de metodologias ativas?

2. Como a formação continuada em serviço, viabilizada por meio de um projeto extensionista, pode contribuir para o estudo e a aprendizagem dos docentes do ensino fundamental, de acordo ao que preconiza os estudos sobre letramentos e metodologias ativas?

3. Em que medida o projeto de extensão reverbera no trabalho docente e impacta as práticas dos(as) professores(as) na escola, no sentido de fomentar os letramentos e/ou a aprendizagem ativa dos aprendizes?

Apesar de os estudos dos letramentos e das metodologias ativas já há algum tempo estarem sendo discutidos na academia, são ainda timidamente abordados no espaço escolar, na educação básica em que atuo, no que concerne à formação continuada em serviço. Durante meu processo de doutoramento, cursei disciplinas que abordaram o conceito de letramento e de metodologias ativas, o que me inspirou a levar essa temática para os encontros de formação em minha escola. Também me baseio nos pressupostos dessas teorias para fundamentar a análise dos dados da presente pesquisa como Freire (1996), Street (2014), Soares (2021, 2022), Kleiman (2005, 2007, 2010), Monte Mor (2015, 2019), Rojo (2009, 2019), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Mill (2021) e Moran (2015).

Ao realizar uma pesquisa e análise bibliográfica de teses e dissertações publicadas no período de 2018 a 2024, associados à temática para busca “formação continuada, letramentos e metodologias ativas” encontrei somente uma tese no Catálogo de Teses da *Capes*, de Gláucia Silva Bierwagen, cujo nome *Vozes da (trans)formação docente na perspectiva da Comunicação/Educação* (2021), não está relacionada à área de Linguística, Letras e Artes. A área de concentração da referida pesquisa é Ciências da Comunicação, da Universidade de São Paulo. A tese em questão discute a necessidade de formação continuada para professores em um contexto de constante transformação da sociedade, destacando a importância das novas tecnologias de informação e comunicação. A pesquisa realizada com educadores da rede municipal de São Paulo aponta para a valorização da autonomia e protagonismo docente nas formações, o exercício da práxis reflexiva e o reconhecimento dos elementos subjetivos e objetivos da identidade docente. As percepções dos professores destacam a necessidade de construção de políticas públicas formativas contínuas, aprendizado através das práticas docentes, atualização de metodologias relacionadas às TICs, formação pessoal e profissional, reconstrução do papel da docência, espaços-tempos de reflexão sobre a educação e dilemas da

profissão. Além disso, ressaltam a importância da formação inicial em uma perspectiva comunicativa e do constante processo de (trans)formação dos educadores.

Ao continuar a busca, já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na área de Linguística, Letras e Artes, no período de 2018 a 2024, não encontrei dissertações e teses envolvendo “formação continuada, letramentos e metodologias ativas”. Também não foram encontrados no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) trabalhos envolvendo pesquisa e extensão que levem a universidade para o chão da escola, ou seja, que promovam formação continuada dentro da escola atrelada aos estudos sobre letramentos e metodologias ativas.

O Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do qual fiz parte da primeira turma da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), no ano de 2014, oferecido em inúmeras universidades federais, é voltado para a formação de professores de língua portuguesa, proporcionando um aprofundamento teórico e prático na área. Creio que o programa contribui para aproximar a universidade à realidade da educação básica pública, construindo conhecimentos numa via de mão dupla (universidade e escola). Os mestrandos têm a oportunidade de estudar temas relevantes à linguística, literatura, ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Além disso, o Profletras oferece disciplinas específicas para o aprimoramento da prática docente, como metodologia de ensino, avaliação educacional e produção de materiais didáticos. Os estudos são relacionados ao aprimoramento da prática docente e desenvolvimento de pesquisa na área de Letras, visando impactar positivamente o ensino e aprendizagem da língua. Dessa forma, os profissionais formados pelo programa podem contribuir significativamente para a melhoria do ensino nas escolas brasileiras. Todavia as pesquisas desenvolvidas em suas dissertações estão relacionadas às suas práticas em sala de aula. Nesse viés, não alcançam o nicho da formação continuada na escola, quando relacionada à formação de professores de distintos componentes curriculares.

Dessa forma, acredito que a proposta desta pesquisa se torna inovadora e relevante para o campo dos Estudos Linguísticos. Vislumbramos que o projeto de extensão desenvolvido, relacionado aos letramentos e metodologias ativas, na formação continuada dos professores possa contribuir para melhorar o quadro educacional no qual nos encontramos e para inspirar outros colegas de profissão, uma vez que acreditamos que a instituição educacional é o local em que o professor se depara com inúmeros fatores que corroboram e/ou frustram sua prática.

Defendo a tese de que a formação continuada, a partir de dentro, considerando os contextos sócio-históricos e situações problemáticas vivenciadas na escola, em parceria com a

universidade, pode reverberar significativamente na prática docente, pois aproxima o saber científico da academia à realidade do trabalho docente.

A nossa proposta de pesquisa tem o intuito de fortalecer a formação continuada em serviço (considerando que a escola é um espaço de formação), com a parceria da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), oferecendo um curso extensionista para professores do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), dentro de seu ambiente de trabalho, em busca de novas práticas e aprendizagens relacionadas aos estudos de letramentos e metodologias ativas e, assim, articular ensino, pesquisa e extensão, aproximando a universidade do universo escolar.

1 FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: METODOLOGIAS ATIVAS E LETRAMENTOS EM FOCO

Neste capítulo, apresento a fundamentação teórica que serviu de sustentação para o desenvolvimento desta pesquisa. Está organizado em quatro seções: na primeira, discorro sobre a relevância das práticas extensionistas para a formação docente. Na segunda, abordo sobre a perspectiva que tenho de formação continuada de professores. Nas terceira e quarta seções do capítulo, verso sobre o conceito de metodologias ativas e de letramentos, considerando que esses foram foco de nosso projeto de extensão de formação continuada de professores, sendo este nosso objeto de estudo.

Para embasar esta pesquisa, foram imprescindíveis diversas leituras que abordassem a importância das práticas extensionistas para a formação de educadores. Estudos sobre formação continuada de professores, com base em autores como Antônio Nóvoa, José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi, Francisco Imbernón, Vitor Henrique Paro, dentre outros, se fizeram necessários para o desenvolvimento da pesquisa. Para embasar a formação continuada em uma perspectiva dialógica, inspirei-me nos estudos de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Na área de letramentos, amparei-me em obras de estudiosos como Ângela Kleiman, Brian Street, Walkyria Maria Monte Mór, Roxane Helena Rojo, Magda Soares, dentre outros. Para fundamentar os estudos acerca das metodologias ativas, inscrevi-me nas perspectivas de Daniel Mill, José Moran, Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto, Fernando de Mello Trevisani, dentre outros. Ainda, foi necessário o estudo de documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola selecionada para a pesquisa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.1 A importância de práticas extensionistas para a formação de educadores

Antes de abordar a importância da extensão na formação de educadores, conforme o título desta seção, acho importante conceituar a extensão universitária e trazer um breve histórico sobre a evolução da extensão universitária. Ao longo de quase um século de atividades, chegou-se a um conceito de extensão que movimenta tanto a comunidade externa, quanto interna das Instituições de Ensino Superior no Brasil, promovendo uma troca de saberes de maneira a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos novos rumos e desafios da educação, nos quais o acesso à informação, transmissão e assimilação do conhecimento estão ocorrendo de maneira cada vez mais acelerada, torna-se insustentável persistir com metodologias em que os estudantes desempenham o papel de meros ouvintes passivos, adquirindo conhecimento por meio de abordagens apresentadas em sala de aula. Nesse contexto e considerando a importância de cultivar o senso crítico dos estudantes, em contraposição ao modelo tradicional de ensino, a extensão universitária emerge como uma parte inseparável da tríade que constitui a universidade (Ensino – Pesquisa – Extensão).

A produção de novos conhecimentos e saberes, assim como a divulgação de práticas extensionistas, evidencia-se como um requisito essencial para debater a natureza transformadora da extensão. Com o objetivo de integrar-se à formação profissional e acadêmica dos alunos de graduação no Brasil, a extensão emerge como um dos pilares fundamentais dessa formação, destacando sua relevância no processo de interação social com a comunidade. Torna-se, assim, essencial na formação acadêmica proporcionar aos discentes a oportunidade de construir seu próprio conhecimento em interação com a sociedade na qual estão inseridos, neste caso, visando as instituições de educação básica das quais fazem ou farão parte.

Dentro da estrutura universitária, a extensão se revela como o componente mais recente da base que sustenta as instituições de ensino. Desde sua origem e formação no território brasileiro, a universidade se fundamentou, predominantemente, no ensino e na pesquisa. Para uma compreensão mais aprofundada, é relevante percorrer uma síntese histórica, explorando o percurso da extensão e seu papel evolutivo, contribuindo significativamente para a história da educação brasileira. Portanto, é fundamental compreender a seguinte problemática: Como as práticas extensionistas contribuem para a formação de educadores, promovendo a integração efetiva entre teoria e prática na educação?

Feitas essas considerações iniciais, a presente seção pauta-se na análise histórica das ações de extensão na educação; na observação quanto à contribuição e ao impacto da extensão universitária na formação de professores da educação básica dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; e na relevância da integração das ações extensionistas da universidade nas escolas, para aproximar teoria e prática educacional, como se intencionou com a proposta extensionistas foco desta tese, que buscou integrar pesquisa e extensão.

A extensão universitária constitui-se em um processo educativo, interdisciplinar, cultural, político e científico, que visa efetuar transformações diretas na sociedade e na própria instituição, por meio de práticas colaborativas entre a universidade e a sociedade (Alves *et al.*, 2019). Neste ínterim, situam-se participantes da extensão, incluindo: estudantes de graduação,

docentes do magistério superior, pesquisadores, técnicos administrativos e a comunidade em geral, diante das atuais demandas político-sociais. Dessa forma, a extensão configura-se como um espaço de aprendizado e interação com o mundo profissional (Almeida, 2015).

Segundo Santos, Rocha e Passaglio (2016), a extensão universitária é concebida como uma atividade acadêmica que promove a integração entre a comunidade universitária e a sociedade, por meio de projetos, programas, eventos, cursos, publicações e outras formas de interação. Como função acadêmica das universidades, a extensão tem como finalidade integrar o ensino e a pesquisa para prestar serviços à comunidade local. Ela tem a capacidade de identificar as demandas sociais e, dessa forma, facilitar o intercâmbio entre a universidade e a comunidade, gerando benefícios para ambos.

De acordo Calderón, Santos e Sarmiento (2011), a extensão universitária se configura como uma atividade acadêmica que apresenta sete dimensões, as quais estão organizadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Dimensões da extensão universitária

Dimensões	Descrição
Ética	Responsável por questionar as ações de ensino e pesquisa nas Instituições de Ensino Superior (IES), analisando o cotidiano e os rumos das atividades aplicadas.
Acadêmica	Propõe a implementação e desenvolvimento de projetos remunerados a docentes-extensionista por meio de políticas institucionais específicas, que promovem a vivência e o conhecimento para fora da sala de aula e dos laboratórios institucionais.
Formadora	Espaço para que a interação entre a comunidade acadêmica e parceiros externos, favorecendo o princípio educativo, social, cultural e científico dos participantes, concretizando valores democráticos que observam a construção de uma “sociedade inclusiva, multicultural e ecologicamente equilibrada”.
Didático-pedagógica	Desenvolve recursos didático-pedagógicos para a formação dos educandos, articulados a partir das práticas acadêmicas da universidade com o público cidadão.
Cooperativa	Parceira que potencializa, fortalece e aprimora as iniciativas do poder público, da sociedade civil e do mercado.
Estratégica	Fortalece a imagem da IES como promotora de conquistas e impactos evidentes quando há um compromisso social efetivo, demonstrando a importância da instituição nas parcerias com o poder público, a sociedade civil e o mercado.
Acolhedora	Proporciona ao professor a assunção do trabalho de educador, que cria ambientes de acolhimento da diversidade, da afetividade humana, da compreensão, do trabalho cooperativo e da convivência pluralista e multicultural.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Calderón, Santos e Sarmiento (2011).

Considero que o nosso projeto de extensão se relaciona às proposições da dimensão acolhedora, já que objetivamos promover no ambiente de trabalho do professor espaços para estudos, reflexões e sugestões de ações relacionadas às suas vivências, considerando a diversidade e pluralidade encontradas no âmbito escolar.

Retomando o panorama sobre a extensão, ao longo da história, é possível perceber que o conceito de extensão universitária experimentou transformações significativas, influenciadas pela percepção em relação ao compromisso da universidade com a sociedade. Essa evolução resultou em mudanças na abordagem e prática da extensão, refletindo uma reavaliação constante do papel da instituição de ensino superior na comunidade (Gadotti, 2017).

Nesse contexto, a extensão universitária evoluiu de práticas assistencialistas, centradas na prestação de serviços para atender às demandas sociais (Imperatore; Pedde, 2015), para um enfoque mais abrangente e interdisciplinar. Segundo a visão atual, a extensão é concebida como:

a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018b, p. 1-2).

Dessa definição, ressalto os trechos que fazem menção à interação transformadora entre universidade e sociedade e à articulação com a pesquisa, uma vez que essas características guiaram o projeto de extensão foco desta tese.

Analisando a inserção histórica da universidade brasileira, a extensão universitária se delineou em um contexto histórico amplo. De acordo com Sousa (2000), sua periodização pode ser dividida em três momentos distintos: a) um primeiro intervalo, que compreende desde o período colonial até o Golpe Militar; b) um segundo intervalo, que abrange do Golpe Militar até a Abertura Política; e c) um terceiro intervalo, que se estende da Abertura Política até os dias atuais. A extensão universitária, na visão oficial, representada pelo Ministério da Educação, é moldada por meio de legislações, ações oficiais e decretos. Esses instrumentos normativos delinearam as diretrizes de atuação da extensão ao longo desses períodos.

Como pontuam Miguens Jr. e Celeste (2012), a extensão experimentou uma reconfiguração nos anos 1970, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o

Ministério do Interior estabeleceram a Comissão Mista (CRUTAC/MEC). A responsabilidade dessa comissão era sugerir ações voltadas para a institucionalização e o fortalecimento da extensão universitária.

A partir desse momento, observa-se uma mudança significativa na concepção de extensão, passando a ser caracterizada como uma iniciativa voltada para o atendimento, mas com um sentido de retroalimentação e intercâmbio de saberes entre o ambiente acadêmico e a comunidade. Desse modo, a comunidade passa a ser vista como sujeito ativo na ação extensionista, contribuindo para o enriquecimento da universidade. Essas mudanças culminaram na fundação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 1987, iniciando um período de extensas deliberações acerca do assunto (Miguens Jr.; Celeste, 2012).

Em 1990, mediante o Decreto nº. 99.678, de 08 de novembro de 1990 (Brasil, 1990), foi instituída a Divisão de Extensão e Graduação (DIEG) no âmbito do Departamento de Política de Ensino Superior (DPES) da Secretaria Nacional de Educação Superior (SeNESU). A DIEG assume a responsabilidade de coordenar a política e as iniciativas de extensão em todo o território nacional (Santos; Santos, 2011).

Já em 1993, foi emitida a Portaria nº. 66, de 13 de abril de 1993, estabelecendo a criação da Comissão de Extensão Universitária com o propósito de “elaborar programas específicos que definiam diretrizes, princípios e formas de fomento à extensão nas Instituições de Ensino Superior” (Brasil, 1993a).

Para além disso, no âmbito do Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024, instituído em 2011, a meta estabeleceu a inclusão de 10% de atividades de extensão no currículo de todos os cursos de graduação no Brasil. Com essa medida, a extensão deixou de ser uma exigência exclusiva das Universidades Federais, passando a ser aplicável a todas as Instituições de Ensino Superior no país (Brasil, 2014). O referido documento apresenta que se deve “garantir, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares necessários para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, priorizando suas ações em áreas de elevada relevância social”.

Com a promulgação da Resolução nº 7 do CNE, em 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), a Extensão Universitária permanece como tema central nas discussões pedagógicas de todas as Instituições de Ensino Superior no Brasil. Contudo, dessa vez, ela é abordada com diretrizes orientadoras, demandando esforços na adaptação de seus projetos, programas e iniciativas de extensão, buscando alinhar-se ao referido documento. O objetivo principal é ampliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, atendendo, de fato, aos preceitos da

Constituição Federal, especialmente no que diz respeito à integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Com base no histórico apresentado, vemos que as ações extensionistas desempenham um papel singular na interface entre a universidade e a sociedade, estendendo os conhecimentos produzidos no ambiente acadêmico para além dos muros universitários. Historicamente, essas ações têm evoluído para atender às demandas emergentes da sociedade, refletindo mudanças nas prioridades educacionais e nas necessidades da comunidade. Desde suas origens, elas têm sido instrumentos valiosos para promover a integração entre teoria e prática, proporcionando aos participantes experiências práticas e aplicáveis.

Ao explorar a análise histórica das ações de extensão na educação, percebo a importância dessas iniciativas ao longo do tempo. A análise histórica revela também uma adaptação constante das ações extensionistas às transformações sociais, tecnológicas e educacionais no Brasil. O desenvolvimento de metodologias inovadoras e a incorporação de novas temáticas ao longo do tempo refletem a capacidade das ações de extensão de se renovarem e se alinharem às demandas contemporâneas.

Dessa forma, a análise histórica das ações de extensão na educação destaca não apenas a sua continuidade ao longo dos anos, mas também a sua capacidade de se reinventar e se adaptar às dinâmicas sociais em constante evolução. As práticas extensionistas representam uma ponte valiosa entre a academia e a comunidade, contribuindo significativamente para o enriquecimento do processo educacional e para a formação de profissionais mais aptos e engajados com os desafios do contexto em que estão inseridos.

Ao tornar-se mandatória no contexto do Ensino Superior e ao ser implementada como um canal de interação entre a universidade e a sociedade, acredito que a extensão universitária pode propiciar a promoção do ser humano por meio da educação, preservação das expressões culturais e estímulo científico-tecnológico. Dessa forma, ela pode contribuir com o desenvolvimento da nação. Posto isso, passo à observação quanto à contribuição e ao impacto da extensão universitária para a formação de professores na educação básica, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Como visto, a extensão é entendida como uma oportunidade de diálogo entre a academia e a sociedade, conectando-se às demandas contemporâneas por meio do envolvimento ativo das universidades na resolução dos desafios externos que se apresentam a elas (Bezerra; Cêpeda, 2016). Isso inclui, entre outros aspectos, a busca pela qualidade na oferta e no desenvolvimento da Educação Básica.

Para Araújo Filho e Thiollent (2008), a extensão se configura como uma valiosa fonte de informação para o meio acadêmico, de difícil obtenção por meio de outras vias. Através dela, estabelece-se uma riqueza de contatos, envolvendo uma ampla variação de interlocutores. Essa atividade energiza a vida cultural dos *campi* e de suas proximidades, ao mesmo tempo que potencializa ações transformadoras na sociedade.

Para que esse processo ocorra, é fundamental que qualquer iniciativa de extensão, seja ela uma prática curricular, um projeto ou um evento, reúna algumas condições essenciais. Entre essas condições, inclui-se a promoção da interação do graduando com a sociedade, conferindo-lhe autonomia para planejar, agir, executar tarefas e analisar os resultados de suas ações. Para além disso, é crucial que haja momentos coletivos de discussão, proporcionando espaços para debates éticos e incentivando o participante a posicionar-se diante dos fatos e problemas apresentados (Síveres, 2013). Em outras palavras, sua essência está vinculada à realização de atividades que promovam reflexões transformadoras, colaborando para a busca da igualdade social. Configura-se como uma integração de conhecimentos, cujo princípio orientador é a promoção da cidadania.

Almeida (2015) aborda que as atividades de extensão podem desempenhar um papel imprescindível na formação e desenvolvimento profissional dos docentes, proporcionando condições formativas que vão além das abordagens tecnicistas na formação de professores. Em vez de impor conhecimentos descontextualizados aos desafios cotidianos da prática profissional, as ações extensionistas buscam criar situações reflexivas que permitam vivenciar a realidade escolar e abordar as demandas identificadas pelos professores durante o exercício de sua profissão.

A importância da integração das ações extensionistas da universidade nas escolas reside na aproximação entre teoria e prática educacional. Esse processo pode contribuir para enriquecer a formação acadêmica dos professores, proporcionando aos estudantes da educação básica uma vivência mais próxima de sua realidade educacional. Ações extensionistas nas escolas permitem que os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade sejam aplicados em situações práticas, promovendo uma aprendizagem mais significativa (Sampaio, 2004) aos envolvidos no processo de aprendizagem, quais sejam, graduandos, professores da universidade, professores e gestores das escolas.

No tocante à formação do corpo docente, a necessidade de interação de três espaços é considerada por Nóvoa (2019, p. 7), configurando o que é denominado de “triângulo de formação”. Em um dos vértices desse triângulo, situam-se os professores (profissão), as universidades (Ensino Superior) e, por fim, as escolas (redes). A partir desse triângulo de

formação, é possível promover a transformação da prática docente para o contexto da atualidade (Nóvoa, 2019).

A adoção desse modelo, conforme sugerido por Nóvoa (2019), pode começar por meio de ações que busquem fortalecer os vínculos entre a universidade, os professores em serviço e as escolas. Para tanto, a extensão universitária, como componente fundamental da estrutura universitária, pode servir como meio para fortalecer essas conexões, universidade e instituições de ensino, uma vez que possibilita formas de integração que transcendem o formato acadêmico convencional.

Tenho como premissa discutir a formação continuada a partir da escola, idealizada para os docentes e desenvolvida com a participação ativa dos participantes, propiciando espaço de interação, diálogo e troca de saberes entre seus pares, tendo a instituição de ensino “como foco do processo de ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (Imbérron, 2011, p. 85-86). Em vista disso, transformar o espaço de trabalho do professor, ou seja, a escola, em lugar de formação dialógica com a universidade. A seguir será apresentada a minha visão de formação continuada.

1.2 Formação continuada de professores: a escola como um espaço de formação dialógica

Em consonância com os ideais de Freire (1996), uma instituição escolar deve almejar atender aos educandos com respeito e equidade, considerando e valorizando os diversos conhecimentos e vivências que cada um possui. Dito isso, a ideia de reflexão é uma perspectiva emancipatória, transformadora e democrática da prática educativa, que demanda compromisso político-pedagógico dos profissionais da escola.

Ensinar não deve ser compreendido apenas como a criação de condições para o desenvolvimento intelectual do estudante, mas, incontestavelmente, carece ser observado como vereda em que o docente fornecerá estímulos que alimentem estruturas mentais existentes com o propósito de apresentar situações que provoquem o interesse, a curiosidade e o desenvolvimento do educando.

Partindo dessa premissa, considero imprescindível embasar as ações escolares de forma a construir um espaço para debate e reflexão crítica que considere a necessidade de formação continuada e aprofundamentos junto aos profissionais da educação. Também julgo ser importante estruturar a organização do trabalho pedagógico, com o fim de possibilitar a análise da prática educativa e contribuir para o fortalecimento do processo participativo e democrático.

Eu, enquanto gestora escolar e pesquisadora participante, concebo a ideia de formação continuada de professores, a partir das convicções de Imbernón (2010), que a define como:

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (Imbernón, 2010, p. 115).

Entendo que, na formação continuada, é válido sintetizar o processo vivido pelo coletivo, registrando a sua construção e contemplando os valores, tradições, crenças, cultura e características da comunidade em que a escola está inserida; tais passos precisam ser tomados com a intenção de delinear e consolidar o processo de ensino e aprendizagem, identificar e analisar as situações problemáticas, rever ações, refletir sobre práticas pedagógicas, levando em conta a realidade educacional e, se necessário, propor novas rotas para o desenvolvimento do trabalho.

Compreendo situações problemáticas, de acordo com Imbernón (2010), como percalços que surgem, considerando os contextos sociais e educacionais no exercício da função docente:

A análise das situações problemáticas leva à promoção da inovação institucional como objetivo prioritário da formação continuada; à crença na capacidade dos professores de formularem questões válidas sobre sua prática e de definirem objetivos que tratem de responder a tais questões, partindo do pressuposto de que os docentes podem se propor a uma pesquisa competente, baseada em sua experiência (Imbernón, 2010, p. 57).

O autor refuta a formação que ignora as peculiaridades, os contextos de ensino, tratando de forma generalizante os problemas, como se houvesse uma solução única para todos. Além disso, ele advoga a favor de tornar a formação continuada um espaço democrático e dialógico, em que todos os participantes, inclusive os professores, sejam atores das ações e que a aprendizagem seja recíproca.

Perante o exposto, venero o pensamento de Paulo Freire (1987), o qual expressa que: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Sendo assim, educar é, portanto, libertar o homem da condição de passivo, para sujeito que busca no conhecimento a compreensão da realidade que está inserido, reconhecendo-se como sujeito principal em sua história de vida e na edificação da sociedade.

Dessa forma, penso que a unidade de ensino precisa se tornar o espaço onde todos os envolvidos (docentes, discentes, servidores, comunidade) aprendam e compartilhem conhecimentos. O educador pode ser aprendiz e mediador do processo. Para isso, este carece estar aberto para “novas alternativas para a aprendizagem, tornando-a mais operativa, mais dialógica e menos individualista e funcionalista” (Imbernón, 2010, p. 48).

A formação continuada, se entendida como dialógica e participativa, pode ser um momento que visa contribuir para que os docentes alcancem a reflexão teórico-prática de seu trabalho, dialoguem e troquem experiências, associem teoria à prática, sejam sujeitos ativos e protagonistas das próprias ações formativas e, assim, sintam-se ainda mais seguros para direcionar o trabalho pedagógico e propiciar a formação cidadã e protagonista dos estudantes de maneira democrática.

Freire (1996, p. 25) salienta que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma recíproca, é essencial que os educadores estejam acessíveis a mudanças de concepções educacionais em busca de perspectivas inovadoras com relação às suas práticas, visto que não há formas mágicas, receitas prontas para direcionar o trabalho docente, já que o processo formativo acontece durante toda vida profissional, desde a formação inicial até a sua aposentadoria.

Durante a trajetória na carreira docente, é preciso refletir, rever crenças e práticas de ensino, resignificar-se, com o intuito de entender que a formação acontece de modo permanente. De acordo com o que explana Libâneo (2017), diferentes fatores interferem na educação, sendo este cenário desafiador para a profissão. Torna-se crucial que o educador perceba que a educação está em constante transformação, seja por meio das tecnologias, aspectos sociais e econômicos, alterações no currículo, comportamento humano e relações interpessoais:

numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. As escolas passam por inovações

estruturais como as formas alternativas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico-curricular, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, as práticas interculturais, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a relação com a vida e com as mídias. Também o perfil dos alunos se modifica em decorrência da assimilação de novos valores, dos impactos dos meios de informação e comunicação, da urbanização, da propaganda, do crescimento dos problemas sociais e da violência, com evidentes repercussões na sala de aula (Libâneo, 2012, p. 187-188).

Postas as considerações do autor, pondero que o trabalho docente não pode se reduzir à mera transmissão de saberes ou limitar-se à regência de conteúdos específicos, sem levar em conta os contextos sociais e históricos em que estamos inseridos, as mudanças tecnológicas, o comportamento humano, as necessidades dos alunos, já que a profissão docente atua diretamente na formação humana. Portanto, não somente a educação, mas a formação do professor também está em constante transformação.

O estudioso também traz à baila a formação inicial dos professores, que define como o “ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios” (Libâneo, 2012, p. 187). Ademais, o autor alerta que

o despreparo profissional pode estar associado, também, à frágil formação inicial, de sorte que se faz necessário investir nas situações de trabalho, em maior conhecimento teórico, envolvendo tanto os saberes pedagógicos como os específicos (Libâneo, 2012, p. 507).

Por conseguinte, Libâneo (2012) reitera que não se aprende apenas nas instituições formadoras de futuros professores e ressalta que a formação inicial pode não ter sido satisfatória para formar o professor. Desse modo, é irrefutável a importância de dar continuidade à formação, e esta também pode ser oferecida no ambiente de trabalho docente, de forma colaborativa, envolvendo situações da realidade laboral.

Entendo que o desenvolvimento profissional docente pode ser concebido em diferentes espaços, sejam estes formais e informais, na academia e fora dela. O educador aprende na sala de aula com seus discentes, com seus colegas de trabalho, com a comunidade escolar; também pode ser autodidata, buscar sua autoformação com uma gama de modelos de formação, oferecidos nas universidades, nas inúmeras instituições que oferecem cursos de formação, mas aqui trato da “formação a partir de dentro”.

Conforme Imbernón (2010, p. 115), a **formação a partir de dentro** é

uma formação realizada na instituição educacional, partindo-se das necessidades e situações problemáticas do usuário da formação e promovendo-se uma repercussão na totalidade dessa instituição. Também se denomina ‘formação em instituição de ensino.

A formação a partir de dentro representa a aceitação de um grupo pedagógico e pode ter os seguintes atributos:

- A finalidade é atender às necessidades ou situações problemáticas coletivas. A organização é um todo.
- Seus resultados afetam o grupo. Pretende a inovação institucional. O compromisso será fundamental.
- Reforça o sentido de pertença. Todos temos problemas parecidos no mesmo contexto ou, ao menos, os compartilhamos.
- Reforça o autoconceito. Começo a me ver refletido (eu e meus problemas) nos demais, começo a conhecer a mim mesmo por meio do confronto de opiniões de pessoas em que confio. São meus próprios colegas.
- A amizade dos colegas da equipe me dá segurança. São fundamentais o ambiente informal e a comodidade das relações.
- A autoestima se potencializa, o indivíduo sente-se aceito, seguro, compartilha seus problemas sem dificuldade. Enfim, melhora a opinião sobre si mesmo.
- O indivíduo sente-se abrigado (sentimento de pertença). Pode consultar sobre dúvidas, experiências, atividades, etc., com outras pessoas de sua própria instituição e com a ideia de que elas estão fazendo o mesmo.
- Suas conquistas estão voltadas para a promoção da mudança na totalidade da instituição ou em boa parte dos educadores, se não for possível alcançar todos (Imbernón, 2010, p. 59).

É possível afirmar que a situação educacional se modificou nos últimos anos, sendo vários os fatores responsáveis por estas mudanças neste século, como transformações políticas, sociais, culturais, diversidade, multiculturalismo, o comportamento dos alunos com o avanço das tecnologias digitais, internet, resquícios da pandemia de Covid-19, políticas educacionais e ideologias controladoras, documentos normativos no cenário da educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros.

Diante desse cenário, faz-se necessário, portanto, que a equipe gestora e pedagógica das escolas busquem momentos para que estejam juntas, em estudo, preparando-se cada vez mais para interpretar, questionar, refletir e se posicionar, não só quanto ao que preconizam os documentos normativos, mas também para levantamento das situações problemáticas vivenciadas, diálogo, reflexão, decisões acerca do contexto escolar, de ensino-aprendizagem, das relações humanas.

Creio que a formação continuada na instituição de ensino possa ser, portanto, o espaço para isso, e represente a premissa da colegialidade. Aprender a utilizar o tempo em que estão

em conjunto para romper com o distanciamento do trabalho entre os professores dos diferentes anos/séries e componentes curriculares pode ser um caminho para exercer a colegialidade. Assim como ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 505), “uma vez que a organização escolar como um todo constitui espaço de aprendizagem, os professores aprendem sua profissão com a escola e a escola aprende com seus professores”.

Destaco, assim, o papel do dialogismo como um elemento-chave para que o conhecimento seja construído coletivamente e que as interações entre os sujeitos envolvidos no processo formativo tornem-se um espaço de reflexão crítica e transformação.

A meu ver, a formação continuada de professores é um elemento central para a qualidade da educação, uma vez que permite aos educadores atualizarem seus conhecimentos, aprimorar suas práticas pedagógicas e responder às demandas em constante mudança da sociedade. Quando observamos essa formação sob a ótica do dialogismo, segundo Bakhtin (2011), percebemos que o conhecimento é sempre constituído a partir do encontro com o outro. Nesse processo, o diálogo entre educadores, seus pares, e as teorias com as quais interagem torna-se uma via de mão dupla, em que não há transmissão unilateral de saberes, mas sim uma troca recíproca.

Bakhtin (2011, 2014) define o dialogismo como uma forma de interação entre as consciências, em que a alteridade, ou seja, o outro, exerce um papel crucial na construção do sentido. No âmbito da formação docente, isso significa que as experiências e saberes de cada professor não são isolados, mas se encontram no espaço de diálogo, sendo enriquecidos pela troca com outros educadores e com as teorias pedagógicas. A perspectiva dialógica na formação de professores se baseia na ideia de que o conhecimento é construído coletivamente, através do diálogo e da troca de experiências. Nesse processo, os professores não são vistos como receptores passivos de informações, mas como sujeitos ativos que trazem suas vivências, saberes e desafios para a discussão. O diálogo, assim, se torna um meio poderoso para a reflexão crítica, a construção de novas ideias e a superação de dificuldades do contexto escolar.

Uma formação continuada dialógica promove um ambiente de aprendizagem colaborativo, onde os professores podem compartilhar suas práticas, discutir suas dúvidas e buscar soluções em conjunto. Acredito que essa troca entre pares pode enriquecer o processo formativo, uma vez que permite a valorização de diferentes perspectivas e a construção coletiva de conhecimento, além de fomentar um sentimento de pertencimento e apoio mútuo entre os educadores.

Outro ponto crucial é que a perspectiva dialógica valoriza a experiência dos professores, reconhecendo que eles são sujeitos históricos e que possuem um repertório de conhecimentos

práticos que devem ser considerados e integrados ao processo de formação. Aqui, o dialogismo nos lembra que cada enunciado, cada fala dentro da formação, carrega consigo as marcas de um contexto social, histórico e cultural específico. Portanto, a voz do professor deve ser ouvida e considerada em sua totalidade, não como um simples eco das teorias acadêmicas, mas como um elemento vivo de interação e criação. Isso promove um maior engajamento e motivação dos professores, pois eles se sentem respeitados e valorizados em suas trajetórias profissionais.

Além disso, a formação dialógica facilita a adaptação das novas teorias e metodologias à realidade específica de cada escola e sala de aula. Ao promover um espaço onde as novas ideias podem ser debatidas e contextualizadas, os professores são incentivados a aplicar o que aprendem de maneira relevante para seus contextos específicos. Essa adaptação acontece, conforme Bakhtin (2011), pela “polifonia”, que é a presença de múltiplas vozes no processo dialógico, em que diferentes perspectivas e saberes coexistem e interagem de forma dinâmica.

Por fim, a formação continuada em uma perspectiva dialógica contribui para a construção de uma cultura de reflexão crítica e permanente de desenvolvimento. Esse ambiente de diálogo constante favorece a inovação pedagógica e o fortalecimento de uma prática docente mais consciente e adaptada às necessidades dos alunos. A formação dialógica, ao abrir espaço para a crítica e o questionamento, torna-se um ambiente propício para a transformação contínua da prática educativa, permitindo que professores se tornem agentes ativos em sua formação e desenvolvimento profissional. Em suma, a formação continuada de professores sob uma perspectiva dialógica é essencial para um desenvolvimento profissional que seja ao mesmo tempo enriquecedor e transformador. Ao promover o diálogo, a colaboração e a reflexão crítica, essa abordagem contribui para a construção de uma prática pedagógica mais eficaz, relevante e humanizadora, capaz de responder aos desafios da educação contemporânea.

A formação continuada de professores numa perspectiva dialógica é defendida por diversos autores que valorizam o diálogo como elemento central no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, dos quais destaco:

1. Paulo Freire: Um dos principais defensores da educação dialógica, Freire enfatiza a importância do diálogo no processo educativo. Para Freire, a educação deve ser um ato de liberdade e construção coletiva do conhecimento, em que professores e alunos aprendem mutuamente em um processo de troca de saberes. Sua obra *Pedagogia do Oprimido* é fundamental para entender a perspectiva dialógica na educação.

2. Mikhail Bakhtin: Embora não seja um teórico da educação por formação, Bakhtin é amplamente citado em discussões sobre educação dialógica. Sua teoria do dialogismo, que enfatiza a importância do diálogo e da interação na construção do significado, tem sido aplicada

na educação para destacar a importância da interação entre professores e alunos, bem como entre os próprios professores, como uma forma de co-construção de conhecimento.

Esses autores oferecem diferentes perspectivas e fundamentos teóricos que, a meu ver, juntos reforçam a importância da formação continuada de professores em uma perspectiva dialógica, que preza pelo diálogo, seja de forma interativa ou por meio do diálogo não imediato, dado que não existe linguagem sem dialogismo, de acordo com Bakhtin (2011).

Nesse contexto, a formação continuada de professores, quando entendida sob a perspectiva dialógica, não apenas potencializa o desenvolvimento individual, mas também cria um espaço de construção coletiva de saberes, em que o aprendizado surge da interação entre diferentes vozes e experiências. De acordo com Bakhtin (2014), o dialogismo está presente em todos os atos comunicativos; e, na formação docente, entendo que se manifesta na troca de ideias entre professores, na corrente complexa organizada entre os enunciados, nas discussões teóricas e nas práticas educacionais, até mesmo na discordância nas relações dialógicas, o que enriquece o processo formativo com uma pluralidade de perspectivas.

Na formação continuada, essa abertura permite que os professores possam adaptar as teorias discutidas à sua realidade específica, levando em consideração as particularidades de suas salas de aula e comunidades. Dessa forma, a formação dialógica não é apenas teórica, mas profundamente prática, uma vez que está intrinsecamente conectada às demandas concretas da prática docente. No entanto, é imprescindível reconhecer que a interação entre diferentes vozes e perspectivas não ocorre sem desafios. Os conflitos interpessoais, inerentes a qualquer espaço de diálogo, podem emergir a partir de divergências de opiniões, valores e abordagens pedagógicas, especialmente em contextos tão diversos quanto os da educação. Para isso é preciso entender e aprender a praticar verdadeiramente o diálogo, em consonância com as ponderações de Freire (1996, p. 60):

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

Em vista disso, esses conflitos, porém, não devem ser vistos como barreiras, mas como oportunidades de crescimento profissional e desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa e resolução colaborativa de problemas.

Por fim, é essencial ressaltar que o diálogo na formação continuada não se limita à troca entre professores. Ele deve também envolver a comunidade escolar, os alunos e, em um sentido mais amplo, a sociedade. Quando os professores dialogam não apenas entre si, mas também com seus alunos e o contexto sociocultural ao redor, a formação se torna mais abrangente e impactante. Nesse processo, os conflitos interpessoais também podem surgir como resultado das interações com outros atores, exigindo dos professores uma postura reflexiva e uma habilidade contínua de negociação e mediação para construir um ambiente de aprendizagem harmônico e colaborativo. Assim, a prática pedagógica passa a ser vista como uma co-construção entre todos os atores envolvidos no processo educativo, o que contribui para uma educação mais humanizadora e contextualizada, como defendido por autores como Freire (1996). Nesse viés, o diálogo, a colaboração e a reflexão crítica são elementos essenciais para o desenvolvimento profissional do professor.

1.3 Metodologias ativas na formação continuada de professores: vivenciar para ressignificar a prática docente

Segundo Paro (2015), a concepção de educação presente no senso comum é equivocada quando vista como processo de transmissão de saberes, do professor para o aluno. Para o autor, o processo de ensino-aprendizagem não se configura como uma transmissão direta de conhecimento ou de elementos culturais do educador para o educando. Em vez disso, ocorre a apropriação ativa desses elementos pelo aluno. Assim, o educador assume o papel de mediador, proporcionando condições pedagógicas (ensino) para que o estudante, por meio de sua própria ação, se aproprie dos saberes e da cultura (aprendizagem).

Inspirada nos estudos de Paro (2015), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Bacich e Moran (2018), Freire (1996), Mill (2021), dentre outros, acredito que, na instituição de ensino, o eixo organizador do trabalho deve ser direcionado para a prática pedagógica no que concerne à aprendizagem do aluno. Para isso, o trabalho deve ser diversificado, com o intuito de favorecer o aprendizado do aluno, ainda que seja preciso mais tempo e metodologias diferenciadas para se efetivar a aprendizagem discente. Nesse sentido, é necessário o “comprometimento” dos profissionais da educação de que tanto falava Paulo Freire.

O currículo escolar precisa estar pautado na produção social, cultural de forma coletiva, buscando atender, de um lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Municipais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, de outro, as reais necessidades da comunidade escolar. A escola precisa encontrar em meio a um certo engessamento provocado

pelas diretrizes educacionais espaço para, de alguma forma, exercer sua autonomia. Dito isso, é fundamental não perder de vista as intervenções pedagógicas necessárias a nortear um trabalho equânime que vise à formação do homem como um todo, instrumentalizando-o para compreender a historicidade, a realidade na qual se insere e nela atuar, modificando-a.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), bem como os quatro alicerces da Educação, segundo a UNESCO (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser) também orientam o currículo do Ensino Fundamental, propondo: uma visão orgânica do conhecimento; a interdisciplinaridade e relação entre os conteúdos; situações de aprendizagem e os contextos de vida social e pessoal; reconhecimento das linguagens como formas de constituição dos conhecimentos e das identidades.

Percebo a imprescindibilidade da criação de condições e estratégias, de modo que o educando possa compreender e construir seu desenvolvimento e potencial e que o docente tenha a função de mediar as atividades que garantam, ao aprendiz, o direito a uma educação de qualidade. Para tal, devem ser criadas situações em que o discente seja estimulado à reflexão e busque no conhecimento fazer escolhas diante de problemas que surgirem.

Defendo a premissa de que o processo de ensino-aprendizagem, no que tange à alfabetização e aos letramentos, possa ser mais significativo, a partir de práticas que envolvam diferentes saberes e que favoreçam o protagonismo do aluno. Nesse viés, “as atividades podem ser muito mais diversificadas, com metodologias mais ativas, que combinem o melhor do percurso individual e grupal” (Moran, 2015, p. 50). Nesse sentido, as concepções defendidas por Lilian Bacich, Adolfo Tanzi, José Moran, Daniel Mill, dentre outros, colaboram para nossos estudos, principalmente no que diz respeito à proposição das ações formativas.

De acordo com Mill (2021):

As metodologias ativas combinam tempos individuais e coletivos em projetos pessoais e de grupo e, com isso, buscam desenvolver competências cognitivas, pessoais e sociais, exigindo do estudante características como proatividade e colaboração [...] em diferentes situações e contextos (Chaquime; Mill, 2018, p. 442 *apud* Mill, 2021, p. 12).

Assim, tive, nesta pesquisa, a intenção de propiciar o estudo e a vivência de metodologias ativas na formação de professores, com o propósito de promover a ressignificação da prática docente e incentivar uma abordagem pedagógica mais inovadora, interativa e centrada no aluno, visando aprimorar a qualidade do ensino e contribuir com o desenvolvimento profissional dos educadores.

Na próxima subseção discorro sobre o conceito de metodologias ativas, bem como apresento algumas das metodologias ativas adotadas no âmbito do projeto de extensão desta pesquisa.

1.3.1 Metodologias Ativas: entendendo e conceituando

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas de estímulo à participação e ao engajamento dos educandos, de modo a aguçar sua curiosidade e fomentar tomadas de decisões individuais e coletivas. Nessa perspectiva, o estudante é estimulado a problematizar, contextualizar e aplicar conhecimentos, o que pode reverberar no desenvolvimento de maior autonomia e protagonismo, pois conforme salienta Mill (2021, p. 11): “a metodologia ativa busca inverter a lógica tradicional de ensino-aprendizagem, substituindo a posição passiva do estudante, que é marcada pela recepção de conhecimentos, pela posição de estudante de seu aprendizado”.

Considero que esse processo de ensino deve valorizar as possibilidades de propostas ou intervenções que auxiliem a aprendizagem dos estudantes. Assim, as metodologias ativas buscam auxiliar no ensino-aprendizagem com diferentes interesses e habilidades, servindo de ferramenta para o educador atrair e manter a atenção dos alunos, motivando-os a buscar conhecimento e serem protagonista do seu próprio aprendizado. Bacich e Moran (2018) reforçam que as metodologias ativas são responsáveis por “estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (Bacich; Moran, 2018, p. 4).

Entendo que, a partir da operacionalização do processo de ensino, com retomadas de conteúdo, com abordagens e movimentos pedagógicos diversificados e a utilização de diferentes instrumentos, pode-se alavancar as aprendizagens dos estudantes. Para isso, é preciso acreditar no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir e criar soluções.

No cenário atual de pós-pandemia, as metodologias ativas podem ser utilizadas no atendimento aos alunos para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na escola. Por meio das metodologias ativas, é possível aproximar os alunos, estimular o trabalho em pequenos grupos, propor ações coletivas e/ou individuais, além de projetos que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

Tais propostas pedagógicas devem preconizar momentos de trocas, de vivências e experiências, escuta e um processo de avaliação contínuo. Para o desenvolvimento das aprendizagens, Bacich e Moran (2018) descrevem que são necessários alguns componentes,

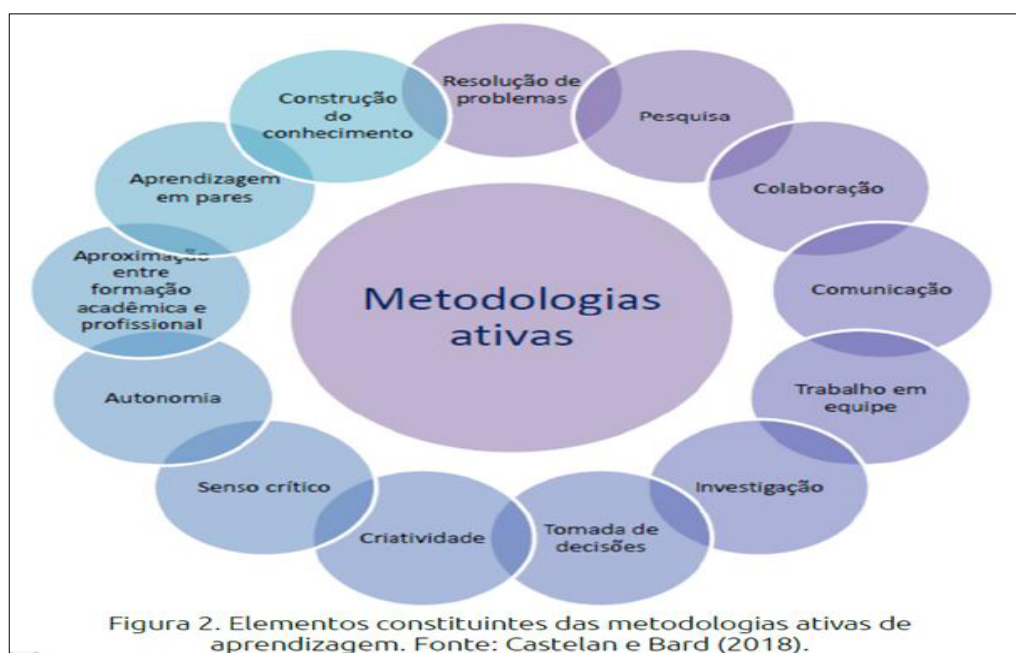
como a criação de desafios, atividades, jogos que realmente propiciem aprendizagens necessárias para cada etapa, e que estas sejam estimulantes.

Neste sentido, os autores reforçam que as metodologias ativas enfatizam o protagonismo do aluno, incentivando sua participação ativa na construção do conhecimento, no envolvimento direto e reflexivo em todas as partes do processo de aprendizagem. O comprometimento da pessoa inserida na aprendizagem com o seu desenrolar pode contribuir para a autonomia, tanto para sua vida pessoal quanto social; quanto mais aprendemos estando próximos da vida, melhor será. E as metodologias ativas são pontos de início para alavancar processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de reelaboração das práticas (Bacich; Moran, 2018).

Conforme explica Mill (2021, p. 12), “as metodologias ativas são abordagens pedagógicas que tomam o estudante como agente central do seu próprio aprendizado”. O autor pontua que as metodologias ativas precisam ser constituídas, caracterizadas, envolvendo em sua proposta pedagógica os seguintes componentes: autonomia, senso crítico, criatividade, colaboração, pesquisa, investigação, comunicação, tomada de decisões, socialização, trabalho em equipe, confiança, participação, empatia, engajamento, responsabilidade, resolução de problemas, ludicidade, diálogo, construção do conhecimento etc. (Mill, 2021, p. 13).

A Figura 1, retirada do livro de Mill (2021), ilustra alguns desses elementos que embasam as metodologias ativas:

Figura 1 - Componentes das metodologias ativas



Fonte: Castelan e Bard (2018) *apud* Mill (2021, p. 13).

Ao observarmos a Figura 1, é possível notar que o trabalho envolvendo as metodologias ativas configura-se como estratégias pedagógicas canalizadas no educando, frisando o seu lugar proativo e construtor de seu próprio conhecimento. Não obstante, considero que carecemos pensar em ações que possam ser performadas com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que muitos docentes pensam que, devido à pouca idade, esses discentes precisam de total direcionamento nas ações pedagógicas.

De acordo com Mill (2021, p. 21-22), há uma diversidade de modelos de metodologias ativas. Algumas delas são estratégias pedagógicas advindas de épocas anteriores, remodeladas para a era da cibercultura, sendo elas: Aprendizagem baseada em problemas (PBL); Aprendizagem baseada em projetos; Aprendizagem entre pares (*Peer instruction*); Robótica pedagógica; Movimento Maker (“Faça você mesmo”); Abordagem Steam (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*); Fab-labs (laboratórios de fabricação); Sala de aula invertida e aprendizagem invertida; Educação híbrida; Mapas conceituais ou mapas mentais; *Design thinking*; Estudos de casos (ou casos de ensino); Aprendizagem baseada em descobertas; Aprendizagem baseada em evidências; Aprendizagem baseada em equipes ou times (TBL); Gamificação ou aprendizagem baseada em games (GBL); Jogos na educação; Realidade virtual; Simulações pedagógicas.

Após leituras sobre essa diversidade de metodologias, apresento as metodologias ativas que considerei relevantes, a partir das considerações de Lovato *et al.* (2018) e Mill (2021), para embasar as dinâmicas dos encontros formativos para professores na escola pesquisada:

- Aprendizagem baseada em problemas (PBL): Trata-se de uma técnica que objetiva desenvolver habilidades como compreensão de conceitos, procedimentos e atitudes que colaborem na resolução de um problema elaborado pelo docente. Caberá ao educando analisar o que é preciso para chegar a uma solução;
- Aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning*): Nesse tipo de aprendizagem, o professor é quem elabora o contexto do projeto, baseado em vivências práticas e apresenta aos alunos. A tarefa dos estudantes envolve pesquisa por informações e recursos para a realização da atividade proposta, que poderão desenvolver habilidades de colaboração, trabalho coletivo e tomada de decisões;
- Aprendizagem entre pares (*Peer instruction*) ou aprendizagem baseada em equipes (*Team Based Learning*): A metodologia de aprendizagem entre pares ou equipes, especificamente, tem o intuito de fazer com que os discentes colaborem com um colega ou um grupo maior. Esse tipo de metodologia oportuniza aos estudantes o trabalho

mútuo, engajamento nos estudos e entendimento de conceitos ou proposições direcionados pelo docente, visto que os alunos são estimulados a dividir as tarefas, definir prazos, montar apresentação e explicar os resultados;

- Sala de aula invertida (*Flipped classroom*) e a aprendizagem invertida (*flipped learning*): Trata-se de outro exemplo de metodologia que estimula aprendizagem ativa, cuja premissa é que o aprendiz já chegue à sala de aula preparado para discutir, tirar dúvidas e realizar atividades práticas sobre o tema proposto com antecedência pelo professor. Nesse viés, os conteúdos já foram estudados pelos alunos (à distância) sem a necessidade de aula meramente expositiva;
- Aprendizagem com jogos (gamificação): É uma metodologia ativa de aprendizagem bastante utilizada. Nela, os docentes inserem jogos interativos para contribuir no ensino de conceitos, o que torna as aulas mais atrativas. Os aplicativos e as plataformas baseadas em gamificação para aprendizado são formatos que podem ser bastante utilizados em escolas que possuem conectividade. Isso pode auxiliar na concentração e no foco dos estudantes. A BNCC, documento norteador para os planejamentos docentes, também faz referência aos jogos, memes, fanfics e ao universo digital como oportunidades para que o estudante compreenda sua linguagem, crie e recrie expressões e gêneros textuais típicos do universo digital.

Acredito que as metodologias ativas colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, autonomia e pensamento crítico, sendo possível tornar as aulas mais interativas, independentemente de serem utilizados recursos digitais. Ao contrário do modelo tradicional de ensino, no qual o professor desempenha um papel central e os alunos são receptores passivos de conhecimento, as metodologias ativas incentivam a colaboração, a investigação e a experimentação por parte dos aprendizes.

Um dos principais benefícios das metodologias ativas é que elas tornam o aprendizado mais relevante e contextualizado para os alunos. Ao envolvê-los em atividades práticas, projetos de pesquisa, discussões em grupo e resolução de problemas do mundo real, as metodologias ativas podem ajudar os alunos a conectarem o conteúdo curricular com suas próprias experiências e interesses.

Além disso, as metodologias ativas promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como comunicação, colaboração, pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Ao trabalhar de forma colaborativa e enfrentar desafios complexos, os aprendizes aprendem a pensar de forma independente, a tomar decisões

informadas e a trabalhar em equipe – competências essenciais para o sucesso acadêmico e profissional.

Outro aspecto importante das metodologias ativas é que elas podem promover a inclusão e a diversidade na sala de aula. Ao reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprender e expressar o conhecimento, as metodologias ativas ajudam a atender às necessidades individuais dos alunos e a criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo para todos.

Em resumo, o uso de metodologias ativas na educação básica pode promover um aprendizado significativo, engajador e inclusivo. Ao colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem e desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, as metodologias ativas podem preparar os educandos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e encorajá-los a se posicionarem como cidadãos críticos, criativos e comprometidos com o conhecimento e a transformação social.

No entanto, considero que, para o contexto escolar em que estou inserida, trabalhar na perspectiva das metodologias ativas ainda é um grande desafio, pois, além de estudar, discutir e refletir com a equipe docente, é indispensável que o professor esteja disposto a não apenas conhecer, mas propor e planejar novas possibilidades de práticas de ensino. E, a partir daí, permitir que o educando tenha mais autonomia. O domínio da sala, as aulas expositivas, o aluno como receptor de conhecimento, o professor como o centro e detentor do conhecimento ainda são premissas muito valorizadas em meu contexto institucional.

As metodologias ativas têm ganhado destaque na formação de professores devido à sua capacidade de transformar a prática docente e promover uma aprendizagem mais significativa. Este enfoque é particularmente relevante na formação de professores, quer seja inicial ou continuada, pois prepara os futuros educadores para adotar práticas inovadoras e envolventes em suas próprias salas de aula (Bacich; Moran, 2018).

A aprendizagem colaborativa é um elemento central das metodologias ativas, pois promove a interação entre os alunos e facilita a construção coletiva do conhecimento. Na formação inicial de professores, como pontuam Filatro e Cavalcanti (2018), quando os futuros professores participam de atividades colaborativas, eles aprendem a valorizar diferentes perspectivas e a trabalhar em grupo. Esse tipo de aprendizagem, segundo as autoras, prepara os futuros educadores para criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e interativos (e também inclusivos, a meu ver) em suas próprias salas de aula.

A integração das metodologias ativas na formação de professores também pode auxiliar os educadores a refletirem em formas de promover práticas pedagógicas mais inclusivas e diversificadas. Isso porque, em contextos educacionais variados, onde os professores precisam

ser capazes de atender a uma ampla gama de necessidades e estilos de aprendizagem, essas metodologias podem ser uma opção para incentivar maior participação de todos os alunos nas aulas (Lima, 2017).

Outra forma de encorajar o engajamento dos alunos nas aulas, na perspectiva dos estudos das metodologias ativas, pode ocorrer a partir do modelo de rotação por estações. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) incluem a rotação por estações como um dos modelos de ensino híbrido. Para os autores, estes modelos oferecem uma diversidade de abordagens que combinam o ensino presencial com o virtual, promovendo uma maior personalização e flexibilidade na aprendizagem. Dentre os tipos de rotação por estações elencados pelos autores, destaco dois, por acreditar que esses podem ser mais facilmente aplicados em contexto de escola pública que, muitas vezes, carece de infraestrutura e recursos tecnológicos.

1.3.1.1 Rotação por estações

Neste modelo, os alunos são divididos em grupos que rotacionam entre diferentes estações de aprendizagem. Cada estação oferece uma atividade distinta, que pode incluir interações presenciais com o professor, atividades em grupo e tarefas *online* a serem executadas de maneira autônoma pelos alunos (quando há infraestrutura para tal). A rotação por estações permite que o professor diversifique as abordagens pedagógicas, proporcionando aos alunos diferentes formas de engajamento com o conteúdo. Essa prática pode ser eficaz para incentivar a autonomia, colaboração e uma aprendizagem personalizada. Trata-se de um modelo que pode ser aplicado em aulas presenciais, mesmo na ausência de recursos tecnológicos.

1.3.1.2 Rotação individual

Neste formato, os alunos seguem um roteiro individualizado de atividades, que podem variar entre momentos presenciais e *online*, de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis, bem como necessidades e ritmo de aprendizagem dos alunos. Ao contrário da rotação por estações, em que todos os alunos completam a mesma sequência de atividades, a rotação individual permite maior personalização dos conteúdos. Quando executadas em laboratórios de informática, pode incluir o uso de plataformas virtuais de ensino adaptativo, que ajustam automaticamente o conteúdo com base no desempenho do aluno. Esse modelo pode ser executado mesmo na ausência de recursos tecnológicos, em aulas presenciais, mas exige bastante tempo de planejamento do professor, para que consiga preparar atividades

diversificadas adequadas às necessidades dos alunos. Esse modelo visa maximizar o potencial de cada estudante, oferecendo recursos de suporte e atividades que melhor atendem às suas habilidades e dificuldades.

Os dois modelos de estação podem promover uma maior autonomia dos alunos, uma vez que esses precisam navegar por diferentes modalidades de aprendizado em um mesmo ambiente, equilibrando o tempo entre atividades autônomas e supervisão docente.

Por fim, descrevo o último modelo lencado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) como um modelo típico do ensino híbrido: a sala de aula invertida. Este é um dos modelos mais discutidos do ensino híbrido, no qual a instrução tradicional é “invertida”. O conteúdo é apresentado aos alunos antes da aula, geralmente através de vídeos ou leituras *online* (ou *offline*). O tempo em sala de aula é então dedicado à resolução de problemas, discussões em grupo ou atividades práticas que consolidam o conhecimento adquirido previamente. Esse modelo valoriza a preparação ativa do aluno e permite que o professor use o tempo em sala de forma mais interativa e produtiva, facilitando uma aprendizagem mais profunda.

As metodologias ativas e o ensino híbrido visam maximizar o engajamento e a eficiência do processo educativo, ao permitir que os estudantes se tornem protagonistas do próprio aprendizado, ao mesmo tempo em que os professores desempenham um papel facilitador, mediando e oferecendo suporte conforme necessário.

Esses modelos são recomendados especialmente em contextos que buscam não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas, colaborativas e criativas, necessárias para o mundo contemporâneo (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Todavia, é válido evidenciar que “nem tudo são flores”, ou seja, a implementação de metodologias ativas e/ou do ensino híbrido nas escolas públicas, especialmente na educação básica, ainda é um desafio, devido a dificuldades que envolvem tanto questões estruturais (falta de equipamentos e acesso à Internet) quanto pedagógicas (falta de preparação dos professores para colocar em prática tais abordagens).

A título de exemplo quanto a tais dificuldades, cito o artigo de Franco *et al.* (2022) intitulado “Os desafios da implementação do ensino híbrido na educação básica das escolas públicas”. Os autores destacam desafios essenciais para que o ensino híbrido seja efetivamente implantado. Esses desafios são apresentados como barreiras que precisam ser enfrentadas ou mitigadas para viabilizar essa metodologia. A seguir, detalham-se os pontos principais:

1. **Engajamento dos gestores escolares:** A adesão ao ensino híbrido exige comprometimento e participação ativa de diretores e coordenadores. Esses gestores

desempenham um papel central ao alinhar a cultura escolar com os princípios dessa abordagem, acompanhar sua implementação e investir em infraestrutura necessária, conforme sugerido por Ribeiro (2021).

2. **Acesso desigual aos recursos tecnológicos:** A desigualdade no acesso a dispositivos e à internet é uma barreira significativa. Nem todas as escolas públicas possuem equipamentos adequados ou conectividade suficiente, e muitos estudantes enfrentam condições precárias que dificultam sua inclusão no modelo híbrido.
3. **Compreensão da realidade local:** Antes de planejar práticas pedagógicas, é essencial compreender o contexto sociocultural da comunidade escolar. Isso permite identificar as reais possibilidades de implementação e adaptar a abordagem às condições e necessidades dos alunos.
4. **Formação dos professores:** A formação inicial e continuada dos docentes deve ser direcionada para o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas necessárias ao uso de ferramentas digitais e à construção de planos de aula coerentes com a metodologia híbrida.
5. **Engajamento dos estudantes:** O sucesso do ensino híbrido depende do envolvimento ativo dos alunos. Para isso, é necessário que eles desenvolvam autonomia, habilidades de gerenciamento do tempo, capacidade de pesquisa e pensamento crítico, além de efetiva comunicação com professores e colegas.
6. **Avaliação educacional:** A avaliação no ensino híbrido deve refletir os princípios de interação, autonomia e protagonismo do aluno. Propõe-se a complementação das metodologias tradicionais com abordagens inovadoras, como mapas mentais, autoavaliação, projetos, resolução de tarefas digitais e discussões em fóruns, alinhadas ao contexto da educação híbrida.

Tais ponderações revelam a complexidade da implementação do ensino híbrido, que exige esforços articulados entre gestores, professores, alunos e a comunidade escolar para promover um processo educativo inclusivo e eficiente.

Em vista dessas provocações, acredito que a formação continuada em serviço possa ser um espaço para estudo e discussão acerca dessas teorias sobre metodologias ativas e ensino híbrido, de forma que possam impulsionar a prática dos professores.

Além do estudo sobre metodologias ativas e ensino híbrido, a discussão sobre letramentos, em contraposição a um modelo de alfabetização comumente enfatizado nas escolas, também se faz necessário e foi foco das ações de formação continuada da presente

pesquisa. Na seção a seguir, discorro, portanto, sobre o conceito de letramentos que guiou as ações do projeto.

1.4 Para além do alfabetizar: os estudos dos letramentos como orientadores de ações de formação continuada de professores

Na educação do Brasil, desde a década de 80, quando o conceito de letramento começou a circular, há um impasse entre o que se depreende por alfabetização e letramento, dado que, para alguns estudiosos, como Soares (2021, 2022), Kleiman (2005, 2007, 2008, 2010) e Rojo (2009, 2019) esses são termos distintos; já para outros, como Goulart (2014), alfabetização e letramento possuem essência imbricada, sendo complexo abordar sobre “alfabetização” sem relacionar tal conceito a “letramento”.

Retomando um pouco do contexto histórico, a utilização do termo *letramento* e suas derivações (letramentos, novos letramentos, multiletramentos, entre outros) exige flexibilidade para entender as diferentes perspectivas que cada autor traz para a discussão desse fenômeno. É o que ocorre com a definição de *alfabetização*, cuja conceitualização confunde-se muito com *letramento* a depender de como certos pesquisadores definem o termo. Para entendermos tal panorama, começaremos nossa discussão a partir do que é pontuado por Rojo e Moura (2019) sobre alfabetização:

alfabetizar-se pode ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil (Rojo; Moura, 2019, p. 15).

De acordo com os autores, a alfabetização está associada à aquisição dos códigos e sistema da língua escrita. Rojo e Moura (2019) pontuam, ainda, que ser alfabetizado significa ter diferentes habilidades, as quais podem variar, dependendo da época em questão. Vejamos que, de 1900 a 1950, por exemplo, quem escrevia seu próprio nome já poderia ser considerado alfabetizado. A partir daí, com o aumento da complexidade do mundo letrado e a expansão do trabalho industrial, novas habilidades foram exigidas para caracterizar alguém alfabetizado. Após 1970, com o termo *(an)alfabetismo funcional* cunhado, percebe-se que ser alfabetizado não é suficiente para dar conta das “competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas

e também muito diversificadas” (Rojo; Moura, 2019, p. 16). Com o (re)conhecimento da diversidade de práticas de leitura e escrita, surge o termo *letramento*.

Como explicam Rojo e Moura (2019), o termo *letramento* foi usado pela primeira vez no Brasil como tradução da palavra inglesa *literacy*, no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita* (1986). De acordo com os autores, *letramento*:

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas (Rojo; Moura, 2019, p. 16).

Apesar de os termos *letramento* e *alfabetização/alfabetismo* parecerem intercambiáveis neste ponto, ao pensarmos na complexidade de práticas de leitura e escrita, devemos ter em mente que, enquanto *alfabetismo* constitui-se como um processo de base psicocognitiva, *letramento* vincula-se a uma perspectiva socioantropológica (Rojo; Moura, 2019). Assim, de acordo com esses autores, por retomar diversas práticas de *letramento* – que são múltiplas em uma sociedade urbana moderna –, esse termo é comumente utilizado no plural (*letramentos*).

Guiado por esse viés socioantropológico, pessoas alfabetizadas não poderiam realizar determinadas práticas letradas que são consideradas, de acordo com o que Rojo e Moura (2019) destacam de Street (1985) e Kleiman (1995), “como os modos culturais de utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas” (Rojo; Moura, 2019, p. 17). Essas práticas, por sua vez, acontecem em eventos de *letramento*, nos quais as pessoas envolvidas interagem a partir de fragmentos de escrita (Rojo; Moura, 2019).

Street (2014) faz distinção entre eventos de *letramento* e práticas de *letramento*. Os eventos de *letramento* seriam “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (Heath, 1982 *apud* Street, 2014, p. 18), já as práticas de *letramento* estariam “num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (Street, 2014, p. 18). O autor vale-se do termo “práticas de *letramento*”, a fim de proferir que há diferentes modos de uso da leitura e da escrita, que refletem as inúmeras necessidades apresentadas na sociedade, que ultrapassam, assim, o ambiente escolar.

Kleiman (2005), por sua vez, considera que os eventos de letramento se relacionam a uma diversidade de atividades encontradas na sociedade, o que promove a interação entre os participantes e mobiliza diferentes saberes. Segundo a autora, evento de letramento trata-se de:

Ocasão em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição (Kleiman, 2005, p. 23).

A linguista advoga que uma pessoa que não tenha adquirido a competência da escrita pode estar envolvida em um evento de letramento com outra que saiba ler e escrever, pois ambas possuem habilidades e competências distintas. Nesse sentido, Kleiman (2005) apresenta o seguinte exemplo para elucidar suas asserções:

uma mulher que sabe ler pede uma receita a outra que não sabe, a primeira, que quer aprender a receita, escreve o que a segunda lhe dita, usando a estrutura tradicional das receitas escritas: primeiro, a lista de ingredientes e depois o modo de fazer – sempre voltando atrás para ver se não esqueceram alguma coisa ou para responder às perguntas daquela que anota (Kleiman, 2005, p. 24).

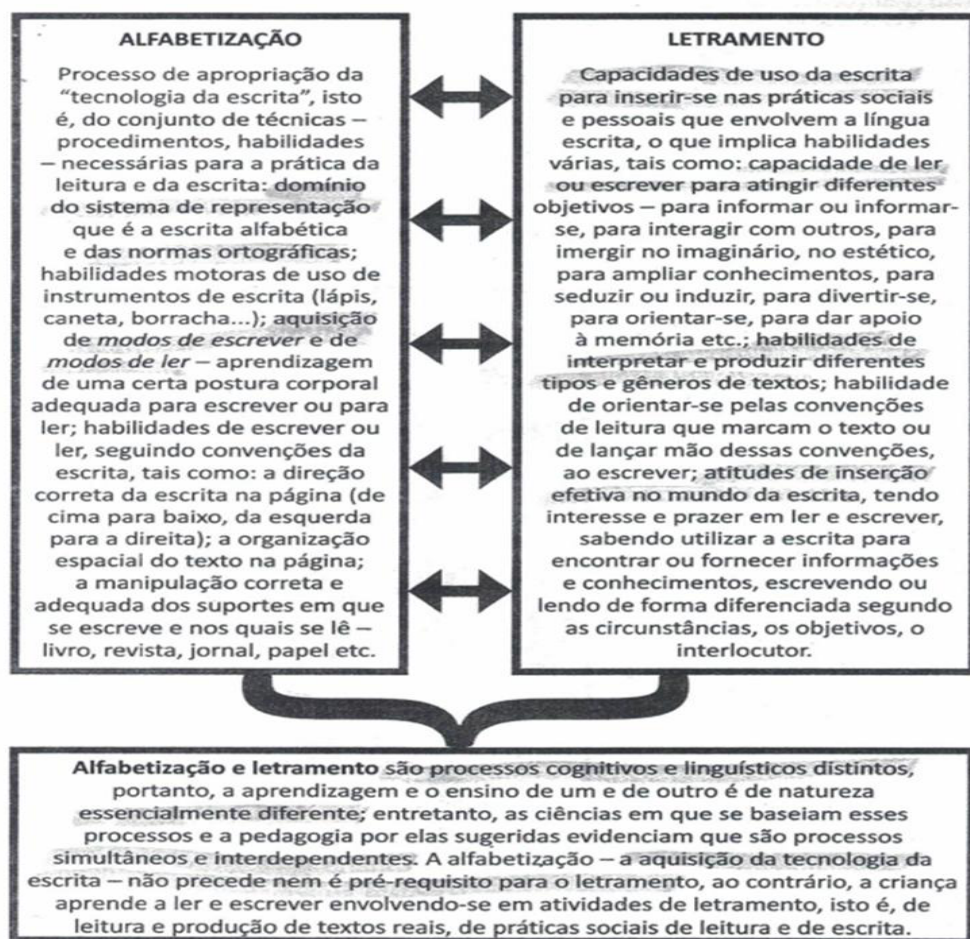
A partir desse exemplo, é possível notar que há um contexto entre as duas pessoas envolvidas no evento de letramento, sendo uma delas não alfabetizada, mas que possui conhecimento de uma receita e sabe como esse gênero textual se estrutura, com os ingredientes a serem listados, em primeiro lugar, seguidos do modo de fazer. Ambas envolvidas no evento de letramento conseguem se comunicar em torno do objetivo, que é adquirir uma receita culinária. Cada interagente possui habilidades distintas, estas se relacionam e, com colaboração mútua, alcançam o resultado necessário. Isso foi possível a partir de uma prática de letramento colaborativa.

Diante dessa perspectiva, creio que a autora considera que letramento não se trata de uma habilidade; é algo complexo que envolve muitas habilidades e competências e essas transcendem o ler e o escrever. Nesse sentido, a alfabetização seria uma das práticas de letramento, que está relacionada à prática escolar.

Para mais constatações acerca da dicotomia que circunda os estudos de letramento à prática de alfabetização, buscamos sustentação nas pesquisas de Magda Becker Soares, professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e fundadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), considerada uma das referências basilares da área

da Alfabetização no Brasil. A autora, que se dedicou aos estudos de alfabetização e letramento, explana que ambos os termos possuem significados distintos, os quais apresento na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Comparação entre alfabetização e letramento



Fonte: Soares (2022, p. 27)

A partir da Figura 2, podemos refletir sobre as assertivas de Soares e, assim, inferir que, para a autora, há distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento. Entretanto, são termos inerentes, não sendo aconselhado pensar em um dissociado do outro. Vejamos que, para Soares (2022), a alfabetização está atrelada ao domínio do sistema da língua escrita, já o letramento relaciona-se ao uso social da língua escrita. No entanto, letramento e alfabetização não devem ser tratados de forma desagregada, já que para a formação plena e cidadã não basta saber codificar e decodificar palavras, mas saber fazer uso delas quando necessário.

A autora pondera que “a alfabetização é um instrumento na luta pela conquista da cidadania” (Soares, 2021, p. 173). Para ela, não se trata de valorizar a sociedade moderna

grafocêntrica, que supervaloriza a escrita e considera a alfabetização como “um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e poder” (p. 174), mas se trata de dar voz àqueles que, muitas vezes, se tornam silenciados e invisíveis por não terem tido condições de apropriar-se do sistema da língua escrita.

Soares (2021) critica a forma com que, muitas vezes, a alfabetização é promovida pelos programas de acesso à leitura e à escrita, já que acabam fomentando a exclusão social. Para ela, esses programas não permitem a formação de cidadãos aptos a exercerem seus direitos, dado que ensinam a ler e a escrever, no entanto não possibilitam a seus participantes serem efetivamente leitores e produtores de textos, em razão de não propiciarem propostas que estimulem a reflexão e a criticidade dos participantes.

A autora alerta ser necessário:

aos promotores da alfabetização do povo e aos que a executam, por um lado, desvelar essa função politicamente distorcida que os programas de acesso à leitura e à escrita vêm quase sempre exercendo, e, por outro lado, encontrar e disseminar caminhos para que o acesso à leitura e à escrita seja marcado pelo significado que o vincula à conquista e ao exercício da cidadania (Soares, 2021, p. 175).

Em busca de outras perspectivas no que tange aos estudos de alfabetização e letramento, encontrei o trabalho de Goulart (2014), que contesta as relações político-pedagógicas acerca dos conceitos de alfabetização e letramento. Para a autora, nosso país apresenta historicamente dificuldades para universalizar o processo de ensino de leitura e escrita, de forma significativa. Assim, Goulart (2014, p. 35) critica a adoção do conceito de letramento. De acordo com a estudiosa, ele pode ser visto “como uma estratégia de compensação, enquanto o processo de alfabetização é compreendido em perspectiva discursiva”. Seguindo a linha de Goulart, se entendermos a alfabetização em uma perspectiva discursiva, não precisamos de um novo termo – letramento – para dar conta dos processos de leitura e escrita em um viés sócio historicamente situado.

A pesquisadora relaciona a noção de letramento à ação política que propõe estratégias compensatórias, assim como as políticas de ciclos, de promoção automática, de correção de fluxos, de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de cotas para as universidades. Ela adverte que o problema da baixa qualidade de ensino prevalece sem ser tratado com o devido cuidado.

Segundo Goulart (2014):

Assumir as citadas propostas de ação política como estratégias compensatórias, incluindo aqui a noção de letramento, leva-nos a esclarecer aspectos do problema social em discussão – o fracasso em alfabetizar plenamente a população como um todo. As estratégias são compensatórias para quem? O que pensam? Há uma visão assistencialista de compensar dificuldades de pessoas que, pela necessidade de luta por sobrevivência, não puderam ir à escola na época esperada, e de outras, que tiveram experiências de insucesso (Goulart, 2014, p. 39).

Conforme as considerações da autora, no intuito de evidenciar o sentido social da aquisição da escrita, o uso do termo letramento acaba por gerar uma divisão desnecessária entre forma x sentido, técnica x conhecimento, individual x social, fonema x linguagem (Goulart, 2014). Diante disso, para a autora, admitir alfabetização e letramento como dois processos provoca uma desarmonia, apesar de serem tidos como inseparáveis. Ainda de acordo com Goulart, o termo letramento, ao entrar no âmbito escolar, acaba por transformá-lo em conteúdo para ser “didatizável e mensurável” (Goulart, 2014, p. 41), o que exaure o seu sentido. No entanto, a meu ver, o que se trabalha na escola, espontaneamente, torna-se didatizável, visto que a instituição de ensino é tida como uma das principais agências de letramento (Kleiman, 2008).

Goulart (2014) defende a ideia de alfabetização enquanto prática discursiva, numa perspectiva bakhtiniana, visto que “desmembrar a face social do conceito de alfabetização, voltada para práticas culturais de leitura e escrita, seria apartar forma e conteúdo” (Goulart, 2014, p. 44). A dimensão discursiva é caracterizada pela ênfase na relação social e na prática discursiva, voltada para uma concepção teórico-prática do ensino-aprendizagem da escrita, que não segrega a realidade político-social das situações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a autora reitera o que já havia sido dito inúmeras vezes por Soares e outros estudiosos: que as crianças, ainda que não alfabetizadas, podem ser atravessadas pela linguagem escrita.

Consoante com a pesquisa da Goulart (2014), crianças de quatro e cinco anos podem ser estimuladas a participar de dinâmicas discursivas orais, de produção e funcionamento social da escrita, que podem colaborar com a ampliação de seus conhecimentos e com sua inserção no mundo letrado. A autora propõe que “a dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores” (Goulart, 2014, p. 45). Sendo assim, não devemos despir as palavras “de seus valores político-sociais: funcionando como partes de uma engrenagem técnica a serem apreendidas, separam forma de conteúdo” (Goulart, 2014, p. 46). Dessa maneira, a autora defende que é necessário o estudo das práticas sociais do dia a dia das sociedades e dos modos como são construídas como discurso.

Considero que devemos, como educadores, colaborar na construção de práticas discursivas que propiciem aos nossos educandos a constituição de uma identidade política e cultural. Sendo assim, vislumbro que a escola possa ser o lugar de referência ao combate do precário acesso à leitura e à escrita e que oportunize não somente ao aluno decodificar símbolos, mas desenvolver habilidades para que se torne “leitor e produtor de textos” (Soares, 2021, p. 175) e disposto a lutar por seus direitos, por uma sociedade democrática.

Com a universalização da educação básica gratuita e obrigatória dos quatro aos dezessete anos, talvez falte considerar que as crianças, antes mesmo de ingressarem na escola, já possuem vivências e experiências que não podem ser ignoradas, mas que podem servir como base para contribuir com a continuidade e/ou transformação do processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos, sejam estes informais e/ou formais.

Freire (1991), que defendia uma educação emancipadora, critica que, em nossa sociedade, muitas vezes, são impostas às crianças a aprendizagem de signos arbitrários, que não se relacionam com a sua experiência. Para o educador, “o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola” (Freire, 1991, p. 2). Nesse viés, o ensino possibilitaria a constituição de uma escola democrática em que houvesse um avanço na relação entre educador e educando, em que a aprendizagem seja construída de forma horizontal, considerando variados saberes e experiências dos alunos.

O educador brasileiro nos alerta como muitas escolas procedem quanto ao processo de aquisição da escrita das crianças, pois muito se preocupa em alfabetizá-las no chamado “tempo certo”, mas não se leva em consideração a sua formação humana. Ainda de acordo com Freire (1991), é como se a instituição de ensino buscasse apagar da mente e do corpo pueril suas experiências, sua linguagem, sua visão de mundo além dos muros da escola. A unidade escolar, seguindo esta linha de pensamento, apenas considera o que foi construído dentro da escola e só avalia os conhecimentos vistos como escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, prevê a transição da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e entende que a alfabetização é o foco do ensino-aprendizagem para as crianças ao chegarem aos anos iniciais, o que contraria as ideias de Freire aqui apresentadas. A transição entre essas duas etapas da Educação Básica exige cuidados, para que haja equilíbrio entre as modificações introduzidas, no que tange à alfabetização e aos letramentos, “garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (Brasil, 2018, p. 53).

As crianças, muitas vezes, se abalam ao saírem da educação infantil, em que o lúdico e a brincadeira são prioridades no processo de ensino-aprendizagem, e se deparam com o Ensino Fundamental, muitas vezes, voltado para a cobrança de “alfabetizar”, com normas e técnicas mecanizadas para esse fim, já que muitas instituições de ensino acabam se preocupando meramente em cumprir o que prevê a BNCC, focando na alfabetização. Como defende a BNCC sobre o processo de alfabetização:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. **Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.** Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018a, p. 89-90, grifo meu).

Entendo que reconhecer o direito de infância das crianças é um dos primeiros passos para a conscientização de que precisamos organizar o espaço das salas de aula de uma maneira lúdica e atrativa, sem excessivas cobranças para cumprir metas fixadas somente no alfabetizar. É preciso planejar situações de aprendizagem que envolvam jogos e brincadeiras que se assemelham ao ambiente natural dos pequenos aprendizes, desenvolvendo habilidades corporais, afetivas e cognitivas. A prática do letramento nos anos iniciais requer a centralidade dos alunos no processo, o respeito à sua infância e as suas necessidades, considerando a individualidade de cada um na construção do processo da leitura e escrita.

Ao pesquisar as perspectivas de Soares e Goulart, considero que há algumas divergências no que tange às terminologias empregadas pelas autoras para se referirem à alfabetização e ao letramento, mas creio que ambas “partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (Kleiman, 2007, p. 4). Penso que o conceito de alfabetização, numa perspectiva discursiva, e a noção de letramento se assemelham quando se defende pensar a sala de aula a partir da realidade dos educandos e respeitar a história e a trajetória de cada um. Isso atravessa o foco no alfabetizar que, a meu ver, deve ser concebido como mais uma prática para apropriação dos vários letramentos.

Dito isso, esclareço que não considerarei em minha pesquisa “alfabetização numa perspectiva discursiva”, pois creio que os novos estudos dos letramentos transcendem os estudos sobre alfabetização, os quais tendem a se preocupar apenas com o letramento autônomo⁵ que “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (Street, 2014, p. 44). Concordo com Kleiman quando explica que, “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (Kleiman, 2008, p. 20). Segundo a autora, a escola, a mais importante agência de letramento, tem hoje um papel desafiador, ao tentar promover um movimento novo de ensino, voltado para as reais necessidades dos alunos, imersos num contexto de pluralidades:

Mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno, entendido como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulantes na vida social. O elemento-chave é a escrita para a vida social (Kleiman, 2010, p. 377).

Em busca de outros olhares acerca do conceito de letramento para além da escola, deparei-me com os estudos de Street (2014), que discorre sobre letramentos sociais. O autor destaca a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas, refutando a premissa de letramento único, neutro e singular. Em consonância com o antropólogo britânico e pesquisador, os Estudos dos Novos Letramentos (NLS) não se concentram meramente na aquisição de habilidades e competências de ler e escrever; todavia, pensam o letramento como uma prática social, como múltiplo e variável no tempo e espaço.

O estudioso, que possibilitou um deslocamento na perspectiva tradicional alfabetizadora ao inserir as práticas de letramento como sincronizadas ao desenvolvimento cognitivo do educando, concebe o letramento sob dois modelos: o **modelo autônomo** e o **modelo ideológico**.

O modelo autônomo, “fundado nos usos e associações particulares do letramento na história recente da Europa e da América do Norte” (Street, 2014, p. 30), disfarça os pressupostos culturais e ideológicos (pontos de vista, vivências, leitura de mundo) que os sustentam; considera o letramento como neutro e universal, voltado para a aquisição de habilidades. Ou seja, o modelo autônomo dá um excessivo destaque às habilidades de ler e escrever, marcadas

⁵ Street (2014) estabelece dois modelos de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico, os quais serão aprofundados nas páginas que se seguem.

pelo processo de legitimação via usos escolares de escrita, usos esses desassociados de seu contexto histórico-social.

Os Estudos sobre os Novos Letramentos (NLS) desafiam essa visão, atestando que o modelo em discussão dita concepções ocidentais de letramento a novas culturas, independentemente das condições sociais que foram responsáveis pelo não letramento (ou *illiteracy*, termo utilizado no trabalho). Acredito que tais perspectivas fomentam o que Street aborda sobre a teoria da “grande divisão”. Esta “postula que existe uma diferença tanto de tipo quanto de grau entre sociedades maciçamente alfabetizadas e aquelas com apenas uma elite ou uma minoria letrada” (Street, 2014, p. 38).

Por outro lado, o modelo ideológico, defendido pelo antropólogo, propõe um viés “culturalmente mais sensível” das práticas de letramento, posto que estas modificam-se contextualmente, o que se distingue do modelo autônomo. Isso significa dizer que essa abordagem entende o letramento como prática social, não estando este meramente associado a uma competência neutra e técnica.

Isso posto, não levar em consideração os diferentes contextos, os saberes e vivências dos alunos pode ser um grande obstáculo em sala de aula nas atividades de letramento. Dessa maneira, torna-se essencial a discussão entre o saber teórico e o trabalho docente na unidade de ensino, como uma alternativa à associação da teoria com a prática. Para isso, o fazer docente necessita ser dialogado e reflexivo, não inflexível e tradicional, com vistas “nos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita” (Street, 2014, p. 45). Sendo assim, é preciso ser conduzido por meio de compreensão de todo esse processo e na formação humana.

Dessa maneira, defendo as ideias do letramento ideológico discutidas por Street (2014), que salienta

a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio dos quais esse processo se dá, e não somente com as instituições ‘pedagógicas’ (Street, 2014, p. 44).

Entendo que a instituição educacional deve propor práticas de leitura e escrita em que sejam promovidas possibilidades de os alunos realizarem escritas contextualizadas e desenvolverem a criticidade. Todavia, enquanto profissional da educação básica, sei que esta não é tarefa fácil, diante de cobranças tanto do governo, quanto das famílias, para “alfabetizar” as crianças, a fim de vê-las lendo e escrevendo o quanto antes, sendo a aquisição dessas habilidades vistas como sinal de sucesso na educação.

Os NLS preocupam-se com visões restritas e etnocêntricas como as que ainda vejo hoje operando em minha escola. Por isso, propõem explorar como a leitura e a escrita são usadas na sociedade. Em vez de focar simplesmente nas habilidades de aquisição da escrita dos indivíduos, como visto em muitas abordagens tradicionais, os NLS têm um olhar voltado para o letramento como prática social, que varia em diversos contextos e culturas. Podemos associar essas ideias com os estudos dos “múltiplos letramentos”.

Rojo (2009), estudiosa também defensora dos NLS, considera que o termo “Multiletramentos” é complexo, visto que abarca além da multisssemiose ou multimodalidade das mídias, que lhe deram origem, dois tipos de multiplicidade, sendo a “multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente” (Rojo, 2009, p. 109). A autora concebe a visão de multiletramentos sob a perspectiva discursiva e dialógica de Bakhtin. Para Rojo (2009), a escola deve organizar suas práticas e eventos de letramento considerando dois conceitos bakhtinianos: de esfera de atividade ou de circulação de discursos e o conceito de gêneros discursivos.

A linguista ressalta que, no dia a dia, transitamos por uma diversidade de atividades, sejam essas domésticas, familiares ou acadêmicas, e em diferentes contextos e posições sociais, sendo que, em todas essas situações, podemos ser produtores ou receptores/consumidores de discurso. Desse modo, essas esferas de circulação não são neutras, em virtude de que “interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos direitos, deveres e discursos em cada uma delas” (Rojo, 2009, p. 110).

Nesse sentido, para a autora, é preciso respeitar a variedade de gêneros dos discursos e suas condições específicas de circulação da língua em uma esfera de comunicação e os diferentes modos de construção de sentido. Considerando a perspectiva multicultural dos multiletramentos, é essencial compreender e abrir espaço para diferentes culturas, sabendo que essas terão práticas e textos também diferenciados.

Rojo (2009) salienta que é indispensável incluir no currículo escolar a vasta variedade de novas culturas e textos que surgem no mundo globalizado com o auxílio das novas tecnologias, que já estão presentes na vida dos discentes. A estudiosa advoga que as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e a multiplicidade de linguagens permitem engendrar novos letramentos, chamados de multiletramentos, na medida que relacionam tanto a faces multimodais quanto multiculturais. Nesse viés, tratar de multiletramentos no ambiente de ensino abrangeria não somente o uso das novas ferramentas de comunicação, mas também as práticas de produção e análise crítica de textos multimodais e multiculturais. Paralelamente

à variabilidade de configuração do contexto, o desenvolvimento de novas mídias e, consequentemente, a combinação de múltiplas linguagens (oral, escrita, imagens, sons, entre outras) levaram a autora a articular novas discussões a respeito dos estudos de letramentos.

À luz das considerações de Rojo (2009), Rojo e Moura (2019), Kleiman (2005, 2007, 2008, 2010), Soares (2021, 2022) e Street (2014), depreendo que os letramentos variam de acordo com as sociedades e culturas, já que cada contexto envolve variáveis específicas, dentre elas: a linguagem, a ideologia defendida, os participantes, a distribuição de poderes, entre outras. Concordo, portanto, com Rojo (2009), quando afirma que as práticas pedagógicas precisam reverberar em um aluno protagonista, agente e transformador. Nesse sentido, os corpos não devem ser contidos na sala de aula. É fundamental considerar e respeitar o *locus* de enunciação⁶ dos educandos. Todavia, considero que ainda seja um desafio para a escola, já que a instituição de ensino muitas vezes prioriza o modelo de letramento autônomo. Ainda que esteja com a intenção de acertar, acaba mantendo um formato tradicional em suas práticas, supervalorizando a consolidação de competências e habilidades para cumprir metas estabelecidas pelo governo, cobranças da sociedade, sem considerar os contextos em que os aprendizes estão inseridos.

Como forma de romper com esse formato tradicional das práticas de alfabetização na escola, entendo ser relevante pensar o letramento em uma vertente crítica, como postula Monte Mór (2015). A autora, co-fundadora do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (2015-2020), discute o conceito de letramento, enfatizando sua evolução e reforça a importância do desenvolvimento crítico dos sujeitos quando se considera o letrar. Para a autora, letramento é entendido como mais que a simples habilidade de ler e escrever; é uma prática social relacionada ao uso da linguagem em contextos sociais diversos. A autora defende o conceito de letramento crítico, ao propor que a linguagem é intrinsecamente política, ou seja, reflete e molda relações de poder e ideologias.

A pesquisadora menciona que, na educação tradicional, o letramento, muitas vezes, se restringe à alfabetização funcional, que ensina a decodificação de palavras sem promover uma compreensão crítica das mensagens implícitas nos textos. Esse tipo de abordagem não prepara especificamente os alunos para interagir criticamente na sociedade. A proposta do letramento

⁶ De acordo com Menezes de Souza (2022), *locus* de enunciação “implica em contextualização, e quer dizer, portanto, que não é qualquer coisa que vale na produção de sentidos, mas somente aquilo que faz sentido na historicidade daquele usuário, de acordo com os discursos aos quais ele é exposto” (Menezes de Souza; Hashiguti, 2022, p. 160).

crítico, por outro lado, busca desenvolver a habilidade de ler e interpretar textos considerando os contextos históricos, sociais e políticos nos quais eles estão inseridos.

Monte Mór (2015) também explora a relação entre o letramento crítico e os novos letramentos, que emergem da globalização e do avanço tecnológico. O texto crítico, segundo a autora, deve habilitar os indivíduos a questionar as estruturas de poder apresentadas nos textos e nas práticas sociais, promovendo uma cidadania ativa e engajada. A autora destaca ainda a importância de Paulo Freire, cuja pedagogia enfatiza o desenvolvimento da “consciência crítica”, fundamental para uma educação que visa à transformação social.

Em suma, o letramento crítico é um processo que vai além da abordagem do ensino tradicional, envolvendo o desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade e a capacidade de questionar as relações de poder mediadas pela linguagem. Monte Mór (2019) advoga a favor de uma proposta de ensino que abrange uma dimensão discursiva da concepção de língua, dando ênfase à contribuição dos letramentos:

essa proposta seria a que: (1) entende língua como discurso; (2) trabalha língua como prática social; (3) assume as multimodalidades da linguagem. Logo, uma proposta em que se torna indispensável compreender as relações de poder na linguagem discursiva. Aí vejo a contribuição dos letramentos, em que a visão de língua e linguagem (a) rediscute a perspectiva de homogeneidade e heterogeneidade linguística e cultural, portanto, expandindo-se das uniformidades normativas para as pluralizações, as diversidades e as divergências; (b) leva em conta outras formas de produzir e organizar conhecimento, indo além das epistemologias convencionais; (c) reveem as noções de ‘compreensão’ e ‘interpretação’, promovendo um trabalho que considere a (re)construção de sentidos (Monte Mór; Santos, 2019, p. 1089).

Monte Mór (2019) defende que o ensino da língua, da leitura e da escrita pode tanto libertar quanto colonizar, dependendo de como é implementado. A estudiosa alerta para o risco de a escolarização se tornar um instrumento de controle, moldando comportamentos e formas de pensar dentro de normas que visam disciplinar a sociedade.

Após percorrer pelas teorias dos diferentes autores mobilizadas até aqui nesta seção, esclareço que utilizarei, em grande parte desta tese, o termo “letramentos”, considerando a multiplicidade de letramentos que circundam nossa sociedade. Entretanto esclareço que, em alguns momentos, o termo é usado no singular - “letramento” – ao me referir ao letramento enquanto fenômeno, e também para tratar da dicotomia “alfabetização e letramento”, teorias elucidadas por Soares (2021, 2022) e Kleiman (2007). Além disso, uso o termo no singular ao me referir às “práticas de letramento” e aos “processos de letramento”.

Em face das incursões nesses estudos, minhas ideias convergem com as perspectivas de letramentos sociais, de Street (2014); multiletramentos, de Rojo (2019); letramento, de Kleiman (2007) e Soares (2021); e letramento crítico, de Monte Mór (2015), os quais defendem que o ensino escolar precisa ultrapassar ao que é credenciado pelo modelo autônomo, ou seja, propiciar eventos de letramento, com vistas à reflexão, à formação do educando, à criticidade e ao respeito a sua identidade.

Em resumo, os autores convergem em suas ideias ao tratar o letramento como um fenômeno complexo, que vai além da mera aquisição de habilidades técnicas e envolve práticas sociais, culturais e políticas. Eles defendem uma visão mais ampla do ensino da leitura e da escrita, que leve em conta o contexto social dos alunos e promova seu desenvolvimento crítico e cidadão, com o objetivo de transformar a sociedade. A alfabetização, nesse contexto, é vista como uma das práticas de letramento, mas não a única, sendo o letramento um processo mais amplo e integrado à vida social.

Os conceitos aqui apresentados são de suma relevância no sentido de nortear ações de formação continuada no chão da escola. Não há como negar que, ainda, muitos educadores se preocupam meramente com a alfabetização dos estudantes, sendo esse termo ainda muito presente na realidade em que estou inserida. Dessa maneira, acredito que, assim como estes estudos são pertinentes para o meu contexto sócio-histórico, julgo que possam também auxiliar a formação de muitos docentes atuantes na educação básica.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os pressupostos metodológicos que sustentam esta pesquisa. Descrevo a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os participantes de pesquisa, bem como os passos que segui na geração dos dados e nos procedimentos de análise.

2.1 Pesquisa-ação: uma proposta de intervenção na escola

Esta pesquisa insere-se no campo da Linguística Aplicada (LA) e, em função de seus objetivos, por natureza, alia metodologias de caráter qualitativo. Paiva (2019) esclarece que a pesquisa-ação em Linguística se organiza de forma colaborativa, sendo planejada por um professor pesquisador ou um pesquisador, em colaboração com outros docentes, com vistas à reflexão e elevação do âmbito educacional. Nesse viés, “a pesquisa-ação é, por natureza, participativa, pois os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são os produtores diretos do conhecimento” (Paiva, 2019, p. 73).

Tenho como principal propósito contribuir no processo de Formação Continuada dos docentes na escola onde sou pesquisadora e gestora escolar. Para isso, desenvolvi uma pesquisa-ação, já que busco investigar sobre a prática dos professores e propor novas ações no trabalho educacional. Como explica Thiollent (2000, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Por se tratar de uma pesquisa-ação participativa, que almeja a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores também estão envolvidos junto aos participantes da situação investigada, a pesquisa-ação possui o intuito de colaborar para a transformação ou melhoria da realidade educacional. De acordo com Burns (2015, p. 187), a pesquisa-ação é um termo guarda-chuva, pois abarca “um conjunto de abordagens de pesquisa que, ao mesmo tempo, investigam sistematicamente uma dada situação social e promovem mudança democrática e participação colaborativa”. Sendo assim, ainda conforme a autora, são termos sob esse guarda-chuva: pesquisa-ação participativa, pesquisa-ação crítica, aprendizagem-ação, pesquisa participante, pesquisa do participante e pesquisa colaborativa.

Já em consonância com os estudos de Thiollent (2000), “As expressões ‘pesquisa participante’ e ‘pesquisa-ação’ são frequentemente dadas como sinônimas”. No entanto, para o autor “[...] não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (Thiollent, 2000, p. 7).

Dentre as principais diferenças entre os termos “pesquisa-ação” e “pesquisa-participante”, segundo Thiollent (2000):

Pesquisa-Ação:

- envolve uma ação planejada, que pode ser de caráter social, educacional, técnico, entre outros. Ela pressupõe uma intervenção direta, ou seja, há uma aplicação prática das descobertas da pesquisa em um contexto real, com o objetivo de resolver problemas ou transformar uma situação específica;
- busca gerar mudanças ou melhorias concretas na realidade estudada. Isso implica um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão;
- a participação é um componente importante, mas a ação transformadora planejada é o diferencial.

Pesquisa Participante:

- foca mais na colaboração entre pesquisadores e participantes, sem necessariamente haver uma ação planejada ou transformadora;
- valoriza a participação ativa dos envolvidos, que contribuem na definição de questões, na coleta de dados e na interpretação de resultados, mas não há, obrigatoriamente, uma intervenção estruturada que busque transformar diretamente a realidade;
- inclui as pessoas no processo de pesquisa e pode buscar alternativas ao modelo convencional, mas sem o componente essencial de “ação planejada”.

Por conseguinte, enquanto a **pesquisa-ação** envolve uma participação que culmina em uma ação planejada para transformar a realidade, a **pesquisa participante** pode focar mais no envolvimento colaborativo, sem a necessidade de uma ação direta. Ambas emergem como alternativas ao modelo tradicional de pesquisa, mas com diferentes ênfases em termos de intervenção prática.

Tendo em vista a pesquisa-ação como uma estratégia metodológica, Thiollent (1986) aponta que esta tem os seguintes princípios para o seu desenvolvimento:

- Conceder aos pesquisadores e aos agentes alvo da pesquisa as condições de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão;
- Possibilitar a resolução de problemas de diferentes naturezas ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação em estudo;
- Ampliar o conhecimento científico acerca de questões relacionadas à lócus da pesquisa;
- Proporcionar às pessoas e grupos participantes da pesquisa a ampliação do nível de consciência quanto a situação problemática detectada (Thiollent, 1986, p. 816).

Dessa forma, eu, como pesquisadora desta proposta, considero-me pesquisadora-participante, visto que, além de estar presente no planejamento das ações, também faço parte do grupo de trabalho da unidade de ensino escolhida para a pesquisa. Pretendi utilizar esta pesquisa para aprimorar as ações nas formações continuadas na escola selecionada.

Entendo que esta pesquisa necessita atrelar teoria à prática, pois filio-me à ideia de Rajagopalan quando salienta que “é preciso nos conscientizar de que, para ser de alguma utilidade prática, a teoria deveria ter sido concebida levando-se em conta possíveis fins práticos” (2011, p. 159).

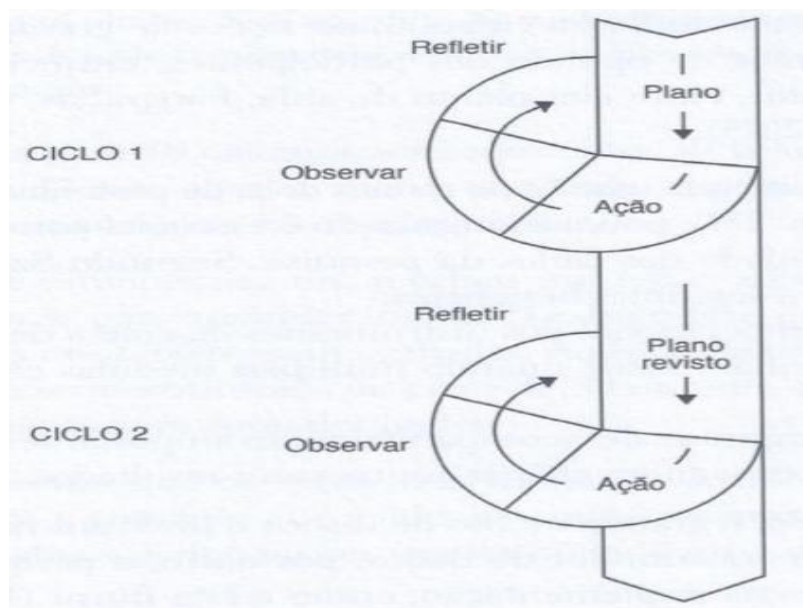
Adoto a premissa de que se escrevo para contribuir com o trabalho dos docentes da educação básica, preciso tornar os estudos teóricos relevantes às práticas de meus pares (professores e coordenadores pedagógicos). Diante do exposto, optei pela metodologia da pesquisa-ação, dado que a meu ver é uma metodologia pensada de forma diferente das pesquisas tradicionais, pois considero indissociável a relação entre pesquisa e ensino. Para Tripp (2005, p. 459), “Uma proposta de pesquisa-ação é, pois, diferente de outros tipos de proposta na medida em que uma proporção muito maior dela é mais metodológica do que substantiva, o que é o contrário de uma proposta de pesquisa tradicional”.

Procurei seguir as orientações de Burns (2015) acerca dos passos e ciclos que foram fundamentais para a realização de uma pesquisa-ação que desenvolvi de forma colaborativa no contexto pesquisado: planejamento, ação, observação e reflexão. Nesta sequência, o “planejamento” consistiu em identificar um problema e as mudanças almejadas, analisar o que era apropriado para realizar a pesquisa e esboçar as ações, de acordo com o contexto apresentado.

A “ação” representa a possível intervenção estabelecida para a problemática informada; a “observação” diz respeito ao registro das ações e acontecimentos significativos para o estudo e, finalmente, a fase de “reflexão” consiste na apreciação e na exposição das implicações

geradas nos encontros formativos. A seguir (Figura 3), apresento os passos e os ciclos de uma pesquisa-ação, segundo Burns (2015):

Figura 3 - Ciclos de pesquisa-ação de Burns



Fonte: Burns (2010, p. 21).

De acordo com o que é apresentado sobre os passos e ciclos de uma pesquisa-ação, objetivei planejar, agir, observar e refletir sobre as propostas e ações nas formações, rever o percurso e propor novas ações quando necessário. Isso foi realizado em conjunto com a equipe gestora, na qual me incluo, e os professores colaboradores.

Outro ponto que explica minha escolha pela pesquisa-ação é o exposto por Costa, Politano e Pereira (2014, p. 896):

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.

Dessa maneira, nesta pesquisa, vislumbrei que todos os envolvidos se sentissem participantes colaborativos e, de forma flexível, pudéssemos refletir e construir saberes juntos para a melhoria do processo pedagógico da instituição de ensino selecionada.

2.2 O *locus* da pesquisa

O local selecionado para a nossa pesquisa-ação foi uma escola pública, periférica, localizada em uma cidade do Triângulo Mineiro, que atende quase mil educandos, residentes em vinte e sete bairros, sendo alguns próximos à escola, outros já distantes. Por conseguinte, a prefeitura da cidade disponibiliza transporte escolar gratuito para que os alunos residentes em quatro bairros novos (fora do zoneamento da escola), por não haver unidade escolar próxima à residência desses, possam ter acesso à educação.

A instituição de ensino possui crianças e adolescentes matriculados no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Há cinco turmas de primeiros e cinco de segundos anos, dessas, quatro são de tempo integral, sendo duas turmas de primeiros e duas de segundos anos. Há quatro turmas para ano escolar (de terceiros a quintos anos), também há três turmas do sexto, três do sétimo, três do oitavo e três do nono ano. Os alunos estão distribuídos nos turnos matutino e vespertino, sendo o total de trinta e quatro turmas. Para atender este público, a unidade conta com cerca de aproximadamente cem servidores, sendo setenta docentes, quatro coordenadoras pedagógicas (duas por turno), uma coordenadora de tempo integral e projetos, uma vice-diretora e uma diretora escolar em tempo integral, além da equipe administrativa (braçais e serviços gerais, inspetores de alunos, auxiliar de biblioteca, secretária e auxiliares de secretaria).

O espaço físico possui ampla área verde, dezenove salas de aula (que funcionam nos dois turnos), biblioteca, sala de informática, quadra esportiva, refeitório, sanitários, sala de servidores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), secretaria, coordenação, direção, dentre outros. A escola precisa de reformas e adequações, todavia possui o essencial para que possa desenvolver o seu compromisso educacional.

Por este ser o local em que trabalho desde o ano de 2003, é de grande relevância em minhas memórias profissionais e afetivas. Por isso, a pesquisa foi realizada nessa instituição educacional. A escolha da referida instituição também se deu pelo fato de eu perceber a necessidade iminente de buscar estratégias para contribuir com a formação docente dos novos e veteranos professores, no que tange aos conhecimentos sobre alfabetização e letramentos. Também considerei importante colaborar com o trabalho docente, a fim de amenizar as perdas pedagógicas das crianças e adolescentes que se acentuaram durante a pandemia de Covid-19. Por esse motivo, a ideia de trazer estudos sobre as metodologias ativas nas ações de formação.

Participaram desta pesquisa-ação, de fevereiro a novembro, vinte professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), três professoras de Língua Portuguesa dos anos finais, a professora de AEE, a coordenadora de tempo integral, duas coordenadoras pedagógicas que acompanham tais professoras e três professores dos anos finais (componentes distintos) e a vice-diretora. Ou seja, contamos com trinta e um participantes da pesquisa (que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE), mais a pesquisadora. No decorrer do processo, tivemos duas professoras que saíram durante o curso de extensão por decidirem se desligar da escola, optando por não mais participarem de nossas formações.

Como a formação era voluntária, para fins desta pesquisa, pretendia contar com, pelo menos, uma docente dos anos iniciais e uma docente de Língua Portuguesa dos anos finais. Também era necessária a participação de uma coordenadora pedagógica dos anos iniciais e uma dos anos finais, visto que estas acompanham o trabalho pedagógico docente, ou seja, o número mínimo de participantes para que a pesquisa fosse conduzida era quatro. Para minha surpresa, tivemos muitos TCLEs autorizados para pesquisa e ainda contamos com cerca de cinquenta pessoas presentes em todos os encontros formativos, sendo essa uma quantidade significativa, tornando-as multiplicadores de conhecimento.

2.3 Etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em etapas, de acordo com as orientações de Burns (2015), seguindo os quatro passos que são fundamentais para a realização de uma pesquisa-ação: planejamento, ação, observação e reflexão. No primeiro passo, partindo da problemática que temos na instituição escolar, demos início à fase de planejamento. Primeiramente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (nº de protocolo 129780/2022), sendo aprovado em dezembro de 2022.

Depois de aprovado, promovi um encontro/reunião com a equipe pedagógica da instituição selecionada com o intuito de apresentar a proposta da pesquisa e, assim, recrutei professores e coordenadoras. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Obtive trinta e um termos assinados.

Em seguida, apliquei, pelo *Google Forms*, um questionário aos docentes (ver Apêndice A) para traçar o perfil dos professores, compreender suas concepções acerca da formação continuada na escola, bem como levantar necessidades e dificuldades vivenciadas na unidade de ensino, considerando o ensino de Língua Portuguesa.

Também para escrutinar a visão dos docentes quanto ao ensino de Língua Portuguesa e diagnosticar as lacunas e/ou dificuldades apresentadas na formação continuada dos professores, propus para as coordenadoras uma roda de conversa (“Roda de Conversa 1”), que aconteceu na sala da coordenação pedagógica. A partir daí, planejamos – as coordenadoras pedagógicas e a coordenadora de tempo integral, minha orientadora e eu – as ações formativas. Pesquisamos diversificadas propostas de formação continuada que objetivassem aos estudos dos letramentos, buscando atrelar essa discussão às metodologias ativas, a fim de nos inspirarmos e esquadriarmos novas perspectivas para o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes em nossa escola.

Partimos, então, para o segundo passo, ou seja, o momento de agir. Organizamos encontros de formação continuada com e para os professores voluntários, tendo como foco práticas para os letramentos por meio das metodologias ativas. A maior parte das ações ocorreu de forma presencial. Dois encontros se deram em formato virtual, com atividades síncronas e assíncronas, com encontros pelo *Google Meet* e envolvendo a leitura de textos. Para desenvolver esses encontros, foi proposto um projeto de extensão de formação continuada, cadastrado no Sistema de Informação de Extensão (SIEX) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), intitulado “Formação Continuada de Professores: um olhar atento para alfabetização, letramento e metodologias ativas”, cujos objetivos e metodologia estão descritos no Anexo A. Na proposição dos encontros, consideramos também as diretrizes para Formação Continuada na Escola, elaboradas pelo Departamento de Formação Profissional do Sistema Municipal de Ensino da cidade.

Aspiramos realizar as ações em um semestre letivo, de três a cinco encontros, para que fosse possível trabalhar com os envolvidos sem sobrecarregá-los. No entanto, ao desenvolvermos os encontros formativos, percebemos o envolvimento dos participantes e a necessidade de estendermos a quantidade de encontros para que houvesse tempo para aprofundar algumas discussões. No total, foram, então, realizados oito encontros formativos.

Saliento que, com exceção do primeiro encontro, no qual apresentei a proposta de formação e fiz o levantamento dos problemas e possíveis temáticas a serem abordadas nos encontros, contamos com a participação ativa dos professores da própria escola para nos ajudar nas ações formativas, sendo estes chamados de “professores-mediadores”. Esses, de forma voluntária, colaboraram com o processo formativo de seus pares e de si mesmos. Nesse formato, os docentes participantes, na condição de mediadores, eram corresponsáveis de se formar e formar seus próprios colegas professores. Essa proposta surgiu a partir das inspirações que tive ao ler alguns dos escritos de Freire (1996) com ênfase na Pedagogia da Autonomia:

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 1996, p. 21).

Seguindo as ideias de Freire (1996), em nossos encontros formativos, busquei a participação dos docentes, propiciando momentos para estudo, questionamento e reflexão. Dessa maneira, o saber era produzido pelo próprio aprendiz-professor.

Posteriormente, para os passos de observação e reflexão do que foi desenvolvido no projeto de extensão, fiz registros e transcrição das falas de alguns participantes, de todos os encontros formativos, em diários de campo. Também fotografei alguns momentos que considerei interessantes. Para a avaliação, coletei as opiniões dos envolvidos acerca das escolhas de formações continuadas propostas no curso de extensão e da avaliação das práticas implantadas na escola decorrentes das ações extensionistas, observando como foi a receptividade e aprendizagem dos professores do ensino fundamental. Para isso, utilizei o “Roteiro para avaliação da formação continuada” (Apêndice E), a fim de que os professores escrevessem suas impressões sobre os encontros formativos. Também elaborei e apliquei uma pergunta (em forma de questionário) aos professores que atuaram nas formações como mediadores, com o intuito de que fizessem as suas considerações acerca de suas experiências (Apêndice F). Por fim, propus a segunda roda de conversa com as coordenadoras pedagógicas e tempo integral para que eu pudesse obter as suas impressões sobre as ações desenvolvidas no projeto (Apêndice D).

Após todos esses passos referentes ao projeto extensionista, analisei quatro planos docentes, sendo dois referentes ao ano de 2023 (período em que o projeto estava sendo desenvolvido) e dois de 2024 (já com o projeto finalizado). Refleti o que pode ser considerado como pontos que reverberaram ao que propusemos em nossos momentos de estudo, troca de experiências, oficinas. Estes registros estão inseridos nesta tese no capítulo 3, pois fazem parte dos resultados que obtivemos, ao unir pesquisa e extensão.

Saliento que o projeto extensionista possui uma perspectiva metodológica sobretudo qualitativa e foi idealizado tendo como convicção a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que rege a vida acadêmica e profissional docente. Em suma, este trabalho almejou contribuir com a qualidade da educação pública em nosso país, considerando o contexto sócio-histórico-cultural da comunidade pertencente.

2.4 Análise de dados no contexto da pesquisa

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida com base na metodologia de análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016). Essa abordagem permitiu uma interpretação sistemática, objetiva e categórica dos dados qualitativos provenientes de questionários aplicados aos docentes e coordenadoras, dos registros dos diários, das rodas de conversa com as coordenadoras pedagógicas e de tempo integral e das análises dos planejamentos docentes (disponíveis na subseção 3.3.1), conduzidos no âmbito de uma proposta extensionista de formação continuada de professores. O processo foi organizado em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e interpretação.

2.4.1 Pré-Análise

A etapa inicial consistiu na organização e leitura flutuante do material, possibilitando a imersão no conteúdo. Os registros de meus diários de campo, os questionários aplicados, além dos planejamentos docentes selecionados, foram lidos de maneira atenta e revisados para identificar informações relevantes aos objetivos da pesquisa. Esses objetivos incluíam:

- identificar as percepções pedagógicas dos professores acerca de letramentos e metodologias ativas;
- examinar as dificuldades e resistências observadas durante as ações formativas;
- compreender as ressignificações das práticas pedagógicas a partir das intervenções extensionistas.

Os dados foram organizados em unidades de registro, que incluíram trechos significativos de fala e respostas textuais dos participantes.

2.4.2 Exploração do Material

Para a exploração dos dados, procedeu-se a categorização. As categorias foram criadas de forma mista, combinando uma abordagem indutiva (emergência de categorias dos próprios dados) e dedutiva (com base no referencial teórico). Por exemplo:

- Categorização Temática: Agrupamento das respostas em temas como “práticas de alfabetização e letramento”, “uso de metodologias ativas”, “resistências à mudança pedagógica” e “perspectivas pedagógicas”.

- Unidades de Significado: Fragmentos que expressavam ideias sobre os desafios enfrentados pelos professores foram associados a categorias relacionadas às dificuldades em leitura, escrita e integração de abordagens ativas.

As ferramentas analíticas incluíram matrizes de análise, que auxiliaram na sistematização e comparação dos dados entre as diferentes fontes (registros nos diários, questionários e rodas de conversa).

2.4.3 Interpretação e Síntese

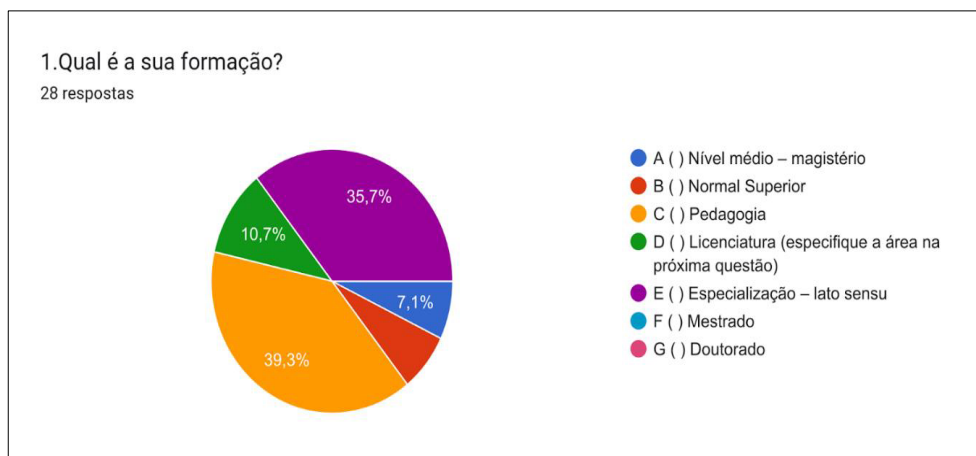
Com base nos procedimentos analíticos de Bardin (2016), os dados categorizados foram submetidos a um processo de interpretação. Essa etapa envolveu a triangulação das fontes de dados, permitindo cruzar as percepções dos professores, as ações extensionistas com as observações dos planejamentos docentes e os apontamentos das coordenadoras pedagógicas.

Os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico de Paulo Freire (1987, 1996), no que tange à construção dialógica do conhecimento, e de Bardin (2016), na dimensão da análise interpretativa.

2.5 Perfil dos participantes da pesquisa: professores e coordenação pedagógica

No dia 20 de março de 2023, em reunião que tivemos entre a equipe gestora e a maioria dos professores da unidade de ensino, aproveitei para disponibilizar de forma *online*, via *Google Forms*, o questionário para traçar o perfil dos partícipes desta pesquisa. Muitos utilizaram o tempo que foi disponibilizado para respondê-lo, outros deixaram para responder ao questionário posteriormente. A seguir (Figura 4), apresento os resultados que obtive quanto ao perfil profissional dos participantes.

Com o objetivo de traçar o perfil profissional de nossa pesquisa, iniciei com uma pergunta acerca da formação inicial de cada professor. Dessa forma, das 27 respostas que obtive, pude constatar que a maioria dos participantes possui nível superior em Pedagogia, com percentual de 39,3%; há também uma quantidade significativa de profissionais com especialização, sendo 35,7%; um pequeno grupo com formação em licenciatura, 10,7%; e apenas 7,1% de professores com nível médio.

Figura 4 – Gráfico referente à formação dos professores participantes

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

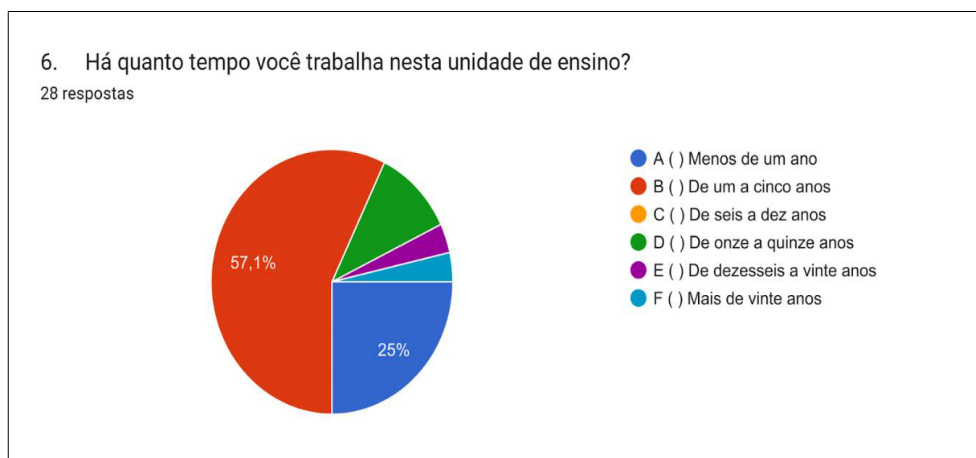
Quanto à jornada de trabalho dos docentes participantes, a maior parte, totalizando 50%, trabalha em dois turnos, sendo manhã e tarde; 46,4% trabalham em único turno, no vespertino; apenas 3,7% laboram somente no turno da manhã. Nesse grupo, 74,1% dos envolvidos na pesquisa são servidores designados, ou seja, não possuem o direito de terem progressão na carreira. Podem trabalhar na rede de ensino, até mesmo na própria escola, por até quatro anos consecutivos, caso haja vaga na unidade escolar. Dos outros participantes, 25,9% fazem parte do quadro efetivo na escola, ou seja, se for de interesse, poderão trabalhar na mesma escola até se aposentarem.

Em relação ao tempo de trabalho no magistério, dos professores pesquisados, 33,3% estão no magistério de vinte e um a trinta anos; 22,2% possuem mais de trinta anos de profissão; 14,8% trabalham de um a cinco anos; 11,1% de onze a quinze anos; o mesmo percentual de seis a dez anos, sendo um pequeno percentual de quinze a vinte anos na carreira. Dessa maneira, podemos notar que a maioria dos docentes possui larga experiência na educação.

Quanto ao período que trabalham na rede municipal de ensino, há um grande percentual de educadores que estão na rede até dez anos, totalizando 51,8%; sendo 22,2% de vinte um a trinta anos de exercício na educação municipal; 18,5% de onze a vinte anos e apenas 7,4% dos educadores com mais de trinta anos de magistério na rede municipal de ensino. Afunilando o questionamento, trouxe a perspectiva de olhar o tempo que se encontram na unidade de ensino pesquisada (Figura 5). Neste sentido, dos educadores que responderam ao questionário, há um grande percentual que trabalha de um a cinco anos na instituição de ensino, no total, 55,6%; já 25,9% possuem menos de um ano de exercício na escola; 11,1% estão na unidade de onze a

quinze anos; ficando um pequeno percentual com mais de quinze anos de exercício na instituição de ensino.

Figura 5 – Contagem de tempo dos professores na unidade de ensino pesquisada



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

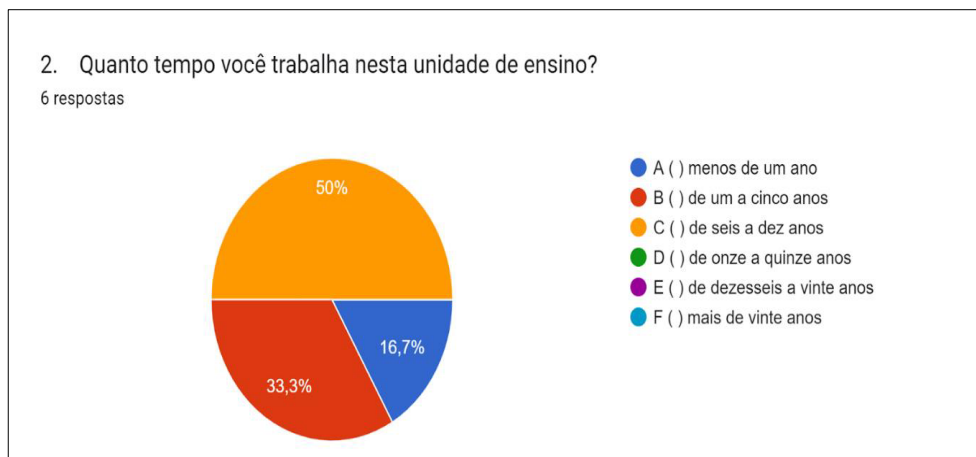
A inter-relação desses dados evidencia uma tessitura complexa na composição do corpo docente, ressaltando a importância de políticas educacionais sensíveis às diversas realidades e necessidades apresentadas. A formação acadêmica sólida, a diversidade na carga horária, as condições laborais distintas e a heterogeneidade temporal são elementos que, quando considerados em conjunto, delineiam um panorama multifacetado no cenário da educação. Essa análise de conteúdo pode fornecer uma base para reflexões mais aprofundadas sobre estratégias de formação continuada e políticas educacionais que busquem promover um ambiente de trabalho mais equitativo e enriquecedor para todos os profissionais envolvidos.

Em relação ao perfil da equipe gestora, coordenação pedagógica, da escola participante, observei aspectos similares aos questionados aos professores participantes. A seguir, apresento o perfil da coordenação pedagógica da escola. O questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos proporcionou uma compreensão do perfil profissional e das dinâmicas de trabalho desse grupo na escola. Notei, inicialmente, que a distribuição de turnos reflete uma equidade entre os coordenadores, com 50% trabalhando nos turnos da manhã/tarde, 16,7% exclusivamente à tarde e 33,3% durante a noite. Essa variedade de horários sugere uma flexibilidade adaptativa à diversidade de demandas da instituição.

Quanto à permanência na unidade de ensino, metade dos coordenadores possui entre seis e dez anos de experiência, evidenciando uma estabilidade e familiaridade consideráveis com a educação. Além disso, 33,3% trabalham de um a cinco anos na mesma unidade, enquanto

16,7% acumulam menos de um ano na mesma instituição (Figura 6). Essa heterogeneidade temporal sugeriu uma composição de equipe que combina experiência consolidada com perspectivas mais recentes.

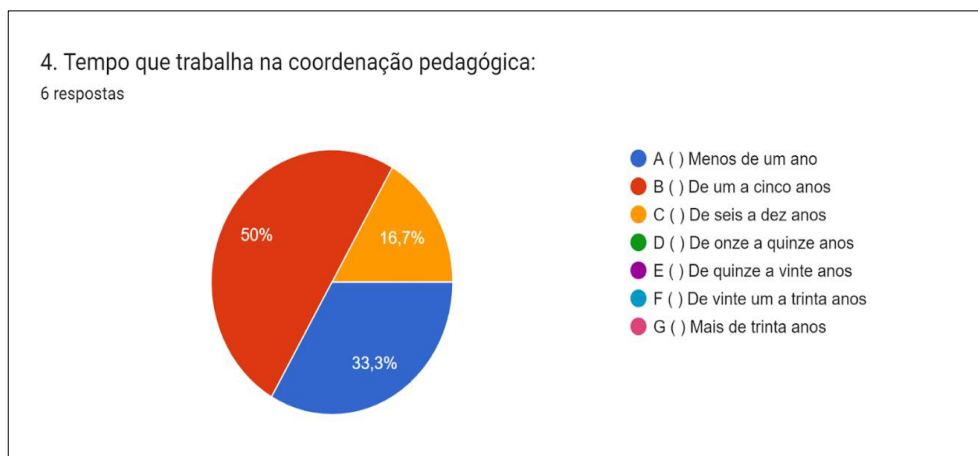
Figura 6 – Contagem de tempo na instituição da equipe gestora



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Quanto ao vínculo empregatício na unidade de ensino, a divisão equitativa de 50% entre coordenadores efetivos e designados apontou para uma diversidade de vínculos empregatícios na equipe de coordenação pedagógica. Essa diversificação pode influenciar a dinâmica de trabalho e as responsabilidades atribuídas, destacando a complexidade da estrutura organizacional na escola. Isso pode dificultar a continuidade do trabalho pedagógico, no que tange à formação e orientação aos professores.

No que diz respeito ao tempo de atuação na coordenação pedagógica (Figura 7), observei que 50% dos coordenadores possuíam entre um e cinco anos de experiência, indicando uma equipe com diversidade de níveis de experiência. Adicionalmente, 33,3% acumulam menos de um ano nessa função, sugerindo possivelmente pouca expertise, talvez dificuldades e/ou insegurança para conduzir a equipe docente. Os restantes 16,7% têm entre seis e dez anos na coordenação, o que pode contribuir para um equilíbrio entre experiência e renovação na equipe.

Figura 7 – Contagem de tempo de atuação na coordenação pedagógica

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Analizando as respostas dadas ao tempo que os coordenadores trabalham na rede municipal, revelou-se uma considerável longevidade na rede municipal, na medida em que 66,7% dos coordenadores atuam entre onze e vinte anos. Esse dado sugere uma equipe com uma longa trajetória na educação pública, talvez em funções diversas, já que na questão anterior foi observado que a maioria atua na coordenação pedagógica por menos de 10 anos, o que pode influenciar positivamente na compreensão das dinâmicas específicas dessa rede. Adicionalmente, 33,3% têm de um a cinco anos na rede municipal, representando uma porção da equipe com uma experiência mais recente nesse contexto.

No aspecto da formação acadêmica, a presença significativa (66,7%) de especialização (*lato sensu*) entre aqueles com mais de onze anos na rede municipal destaca o investimento em capacitação específica. A inclusão de 33,3% com magistério sugere uma diversidade de formações entre os coordenadores pedagógicos, contribuindo para uma ampla gama de perspectivas e habilidades na equipe. Para os que marcaram licenciatura, foi solicitado que informassem a área cursada, sendo duas respostas apresentadas, na supervisão ou Licenciada/graduação em Ciências Sociais e Pedagogia.

É possível notar que, na equipe de coordenação, não só há profissionais que já possuem experiência no cargo e conhecem a realidade da escola, mas também um percentual significativo de profissionais que ainda estão em processo de aprendizagem e adaptação ao trabalho na escola.

Destaca-se, igualmente, a autonomia manifestada pelos professores que buscam por conhecimento. Com 96,3% dos docentes indicando que procuram estudar, realizar pesquisas e participar de cursos, observa-se um engajamento ativo na atualização e aquisição de novos

conhecimentos. Esse comportamento autônomo é respaldado por diversas formas de aprendizado, incluindo pesquisas, leituras, cursos e a utilização da internet como recurso educacional.

A análise do perfil profissional revelou uma equipe heterogênea, com diferentes experiências e vínculos empregatícios. A distribuição equitativa de turnos sugere uma adaptação flexível às demandas da instituição, enquanto a diversidade temporal na permanência na unidade de ensino reflete uma combinação de estabilidade e renovação na equipe.

A variedade no tempo de atuação na coordenação pedagógica, com 50% dos coordenadores possuindo entre um e cinco anos de experiência, destaca uma equipe com uma mistura equilibrada de profissionais mais experientes e aqueles em início de carreira nessa função específica. Essa composição pode enriquecer a dinâmica de trabalho, promovendo uma troca de experiências e perspectivas.

Sobre a atuação na rede municipal, evidenciou-se uma considerável longevidade, com 66,7% dos coordenadores atuando entre onze e vinte anos. Essa experiência prolongada na educação pública pode contribuir significativamente para a compreensão das nuances específicas dessa rede. No aspecto da formação acadêmica, a presença expressiva de especializações entre aqueles com mais de onze anos na rede municipal destaca um investimento consistente em capacitação específica. A diversidade de formações, incluindo magistério, contribui para uma equipe de coordenadores pedagógicos com uma ampla gama de perspectivas e habilidades.

2.6 Metodologia das ações formativas

Como é sabido por muitos educadores, as escolas seguem normativas sejam do governo federal, do estado e/ou municipal. Muitas diretrizes são encaminhadas para as escolas, a fim de serem devidamente seguidas, ainda que possam ser realizadas algumas adequações, de acordo com os seus contextos. A equipe gestora é responsável por garantir que as normativas sejam adotadas. Não há como gerir uma escola sendo contra um sistema maior; seria inocente de minha parte pensar assim. Em vista disso, eu, na condição de gestora escolar, não posso ignorar a relevância das diretrizes municipais para planejar a formação continuada na escola. Por isso, a meu ver, versar sobre ele nesta pesquisa torna-se essencial.

No início do ano de 2023, antes da primeira reunião com a equipe pedagógica das escolas de Ensino Fundamental, foram encaminhadas para a equipe gestora, por *e-mail*, as diretrizes para Formação Continuada na Escola, elaboradas pelo Departamento de Formação

Profissional. De acordo com o documento, que deveria ser socializado com os professores, este tem o intuito de colaborar com o que tem sido desenvolvido nas escolas ao longo dos últimos anos no que tange às oportunidades de formação continuada dos professores. O documento explicita que se trata de orientações, sugestões e possibilidades para o fortalecimento do trabalho de formação já desenvolvido nas unidades e que estas possuem autonomia para definir a organização dos encontros formativos, em conformidade com o seu contexto e suas especificidades.

Conforme as diretrizes apresentadas, considera-se como formação continuada na escola os encontros realizados, periodicamente, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos profissionais da educação, tendo como ponto gerador as problemáticas emergentes do dia a dia escolar, respeitando os diferentes perfis profissionais, suas reais necessidades, bem como as etapas e as modalidades de ensino em que atuam.

As orientações sustentam-se nas premissas de Imbernón (2010, p. 113), ponderando que o papel da formação continuada deva ser o de “criar espaços nos quais o professor tenha voz, seja escutado e desenvolva processos reflexivos e questionadores sobre os processos educacionais, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais, etc.”. Ademais, as diretrizes indicam a perspectiva na qual as Unidades de Ensino devem conceber a formação continuada dos profissionais do magistério: em atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Decenal Municipal de Educação (PDME), o Plano de Gestão da Educação Municipal, com as Matrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino e com o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O documento traz alguns aspectos legais de amparo à formação continuada para o conhecimento da equipe pedagógica (coordenadores e docentes), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, Artigo 62, que delibera, em seu §1º, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996). Além disso, o documento pontua aspectos referentes à Política de Formação de Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da cidade, instituída por meio do Decreto nº 1.590, de 09 de fevereiro de 2018:

Art. 1º Fica instituída a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de ..., com a finalidade de estabelecer

seus fundamentos teórico-metodológicos e objetivos, e de organizar a proposta curricular dos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 1º A Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino será coordenada pelo Departamento de Formação Profissional/Casa do Educador Professora Dedê Prais.

§ 2º A proposição dos projetos de formação continuada de professores a serem desenvolvidos nas Unidades de Ensino, sob a coordenação da equipe gestora, será norteadada pela Casa do Educador [...].

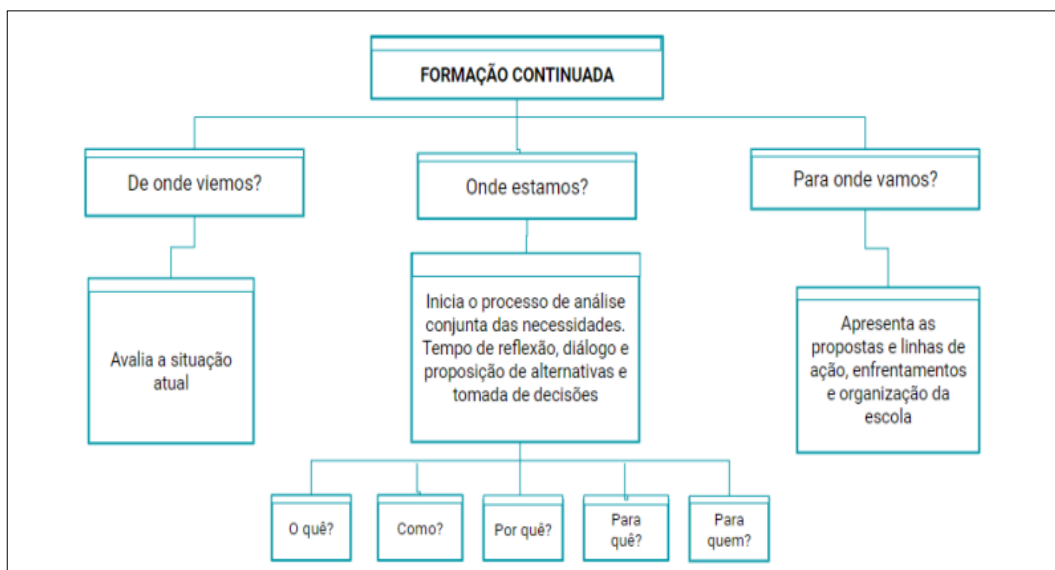
§ 3º Considera-se equipe gestora, mencionada no parágrafo segundo deste artigo, os profissionais do magistério que desempenham as funções de Diretor, Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico na Unidade de Ensino (Uberaba, 2018).

O documento deixa claro que é papel da equipe gestora organizar a formação continuada na unidade escolar. Ressalta que, nessa organização, a instituição de ensino necessita depreender a sua finalidade, refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve, e possibilitar tempo para que os docentes intensifiquem seu conhecimento sobre os alunos e o que estão aprendendo.

O documento acrescenta que, para a organização da formação, é imprescindível planejar, desenvolver e avaliar a formação continuada, em consonância com um de nossos objetivos específicos para pesquisa. Salienta que é possível iniciar pensando na formação a partir das questões problemáticas, que emergem da fala cotidiana dos profissionais, das mensagens implícitas e/ou explícitas por eles exteriorizadas:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras (Imbernón, 2010, p. 56).

Além disso, o documento sugere algumas questões norteadoras para o desenvolvimento dos encontros formativos, com base no seguinte fluxograma (Figura 8):

Figura 8 – Fluxograma de formação continuada da prefeitura de Uberaba

Fonte: Uberaba, 2023.

Observando as orientações da rede municipal de ensino em que a escola pesquisada está inserida, podemos notar que essas estão em consonância com nossas premissas acerca de nossa proposta de formação. Seguimos como perspectiva para nossa proposta de formação continuada as considerações de Libâneo (2012) e de Imbérnon (2010), a fim de que pudéssemos nos guiar a partir de suas reflexões sobre a formação no próprio contexto escolar, posto que a formação continuada deve ser um prolongamento da formação inicial, para “além do exercício profissional”.

Portanto, seguindo as referidas orientações da rede municipal, no ano de 2023, elaboramos um projeto extensionista com carga horária total de 60h, desenvolvido ao longo de nove meses, de fevereiro a novembro, distribuindo, ao longo dos encontros formativos, módulos que atendessem à demanda apresentada e contribuíssem para ampliação do diálogo e aprendizado dos envolvidos no processo.

Para as ações formativas, contei com a participação ativa dos próprios envolvidos na formação, ou seja, das coordenadoras pedagógicas e de tempo integral e dos próprios docentes da escola que, de forma voluntária, assumiram a posição de formadores de sua própria formação.

Cada encontro formativo foi idealizado com o propósito de aproximar teoria e prática, considerando as condições de trabalho dos envolvidos, na tentativa de despertar a criticidade e reflexão do grupo e, ainda, mostrar que é possível valorizar os personagens principais da

formação continuada: “os professores”. Consideramos, assim, as reflexões de Imbernón no que concerne à formação:

servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional - por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (Imbernón, 2011 p. 15).

Para a elaboração de uma proposta de pesquisa voltada para a formação continuada de professores, apoiiei-me no que recomendam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Imbernón (2010); e Camargos e Queiroz (2019), na obra *Plano de Ações Articuladas em municípios brasileiros*:

Acredita-se que a formação continuada de professores deve articular não somente com a formação técnica, mas igualmente, a formação humana, científica e política, além de partir das próprias necessidades orgânicas dos professores, dos alunos e da comunidade escolar como um todo (Camargos; Queiroz, 2019, p. 252).

A partir das leituras inspiradoras, que tratam da formação continuada de professores, idealizamos (coordenadoras, orientadora e eu) construir, junto à equipe, encontros formativos relevantes para a formação profissional e humana, a partir do levantamento de situações problemas que constatamos na realidade da instituição escolar, ainda que não seja tarefa fácil. Sabemos que há uma diversidade de profissionais na escola, cada um com suas convicções, até mesmo preconceitos. Sendo assim, tornou-se um desafio definir e atingir objetivos comuns, conseguir promover a participação ativa dos colegas professores nas ações formativas, já que “Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles” (Imbernón, 2010, p. 26).

Nesse viés, vislumbramos evitar em nossos encontros formativos lições modelos e cursos padronizados ministrados por especialistas sem a interação docente. Aspiramos seguir o que Imbernón (2010, p. 9) defende como novas alternativas para as formações: “processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática, etc”. Em vista disso, todos os encontros formativos promovidos no curso de extensão foram planejados, de forma colaborativa, e à medida que fui observando o desenvolvimento

dos encontros, busquei inserir ainda mais a participação dos professores, ou seja, procurei dar protagonismo aos docentes que já fazem parte da equipe escolar, considerando que todos nós somos produtores de conhecimento. Para isso, foi necessário fazer uma imersão nos estudos das metodologias ativas e letramentos, pois eu gostaria que os docentes experienciassem as teorias em nossos momentos formativos. Dessa maneira, vivenciar o que está sendo estudado e discutido por meio das teorias. Meu intuito era o de aproximar os meus pares da escola dos estudos que tive acesso, oportunizados pelas aulas que me inscrevi na universidade. Em vista disso, à luz das elucidações de Imbérnon (2010) e dos estudos dos letramentos e metodologias ativas, apresento o cronograma e ações desenvolvidas ao longo do projeto de extensão (Quadro 2):

Quadro 2 – Cronograma de ações do projeto de extensão

Data	Temática do encontro	Teorias mobilizadas e ações desenvolvidas	Formadores voluntários da escola	Total de participantes
06/02/2023	Primeiro encontro: Apresentação do curso extensionista “Formação Continuada de professores: um olhar atento para alfabetização, letramento e metodologias ativas”	1. Vídeo para abertura - título “Recomeço”, disponível pelo link: https://youtu.be/Or9iEpQFsK8 2. Momento para que os professores fizessem seus comentários e reflexões; 3. Apresentação da proposta de formação continuada da rede municipal de ensino e seus princípios; 4. Apresentação do projeto de pesquisa; 5. Recrutamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); 6. Levantamento de temas para os encontros formativos junto aos professores.	4	60
20/03/2023	Segundo encontro: discutindo alfabetização e letramento	1. Dinâmica para iniciar a discussão sobre o uso social da escrita – transcrever texto em iorubá; 2. Análise de resultados da escola – apresentação de algumas avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa de alunos do 5º ao 9º anos; 3. Estudo teórico - “Conceitos de Alfabetização e Letramento”, Magda Soares, Alfalettar: toda criança pode aprender a ler e a escrever, _1. Ed., 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2022 pp. 23-27 4. Mobilização para evento de letramento - Contação de história do livro “O menino que aprendeu a ler”, da autora Ruth Rocha; 5. Dinâmica do desabrochar das flores (descoberta de palavras motivadoras para o trabalho de leitura e escrita); 6. Vídeo para reflexão “O começo da vida”, disponível pelo link https://www.youtube.com/watch?v=KPVe07dEsuc&pp=ygUaY29tZcOnbyBkYSB2aWRhIDIgIHRyZWNoY3M%3D; 7. Iniciação do conceito de Metodologias Ativas - vídeo que explana sobre “O que são as Metodologias Ativas? Conceitos Básicos”, disponível no link https://www.youtube.com/watch?v=LCRNEbhne-0; 8. Discussão sobre o conceito e importância de metodologias ativas na educação;	9	50

		9. Encerramento: Combinados sobre registro de memórias dos encontros formativos ⁷ .		
22/05/2023	Terceiro encontro - Metodologias Ativas como aliadas na formação de professores	1. Leitura das memórias do encontro formativo referente ao mês de março; 2. Palestra sobre Metodologias Ativas e o <i>Google Workspace for Education</i>, palestrante Paulo Henrique Rafael Dantas, mais conhecido como P.H., servidor público, membro do Departamento de Educação Tecnológica (DETIC); 3. Vídeo produzido por Rafael Luna, está disponível no Youtube, cujo link https://www.youtube.com/watch?v=tcLLTsP3wlo, com o título: “Evolução das tecnologias na educação”; 4. Atividade com nuvem de palavras, através do programa <i>Mentimeter</i>. 5. História em quadrinhos criada com o aplicativo “bitmoj”, uma forma de letrar; 6. Estudo sobre o recurso <i>Google Workspace for Education</i> e Google Sala de Aula, funcionalidade do Google Drive, ensino híbrido, ou <i>blended learning</i>; 7. Discussão sobre a lei em vigor, nº 14.533, que trata sobre a política Nacional de Educação Digital – PNED; 8. Proposta baseada no uso de metodologia ativa: aprendizagem baseada em projetos: Socialização dos padrinhos e madrinhas eleitos para as salas no ano de 2023. (Proposta de projeto da escola: cada turma elegeu um padrinho/madrinha tendo como representatividade personalidades diversas (indígenas, negros, brancos, mulheres, homens, pessoas com necessidades especiais) na: música, arte, esporte, ação social, literatura, saúde etc.); 9. Socialização de experiências exitosas da própria escola com uso das metodologias ativas – jogos pedagógicos matemáticos, atividade de produção textual (gênero carta de reclamação) e misturas homogêneas com alunos portadores de necessidades especiais; 10. Encerramento: Reflexão com o grupo sobre a prática de expor experiências exitosas nos encontros formativos.	10	59
19/06/2023	Quarto encontro - A sala de aula: suas angústias são nossos problemas	1. Leitura de memórias referentes ao encontro de maio; 2. Estudo e roda de conversa sobre 1º capítulo, cujo nome “Ensinar português?”, de livro: ALMEIDA, M. J. de. Ensinar Português? In: GERALDI, J. W. (Org.) O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.;	10	50

⁷ Durante o projeto de extensão, houve o registro de memórias dos encontros formativos realizado por alguns professores. No entanto, esses não foram analisados nesta pesquisa.

		3. Pacto de Metas da escola (criando metas pedagógicas para o segundo semestre), 4. Socialização de experiências exitosas – trabalho com crianças dos primeiros anos sobre moradias, trabalhos sobre o fascinante universo dos átomos na perspectiva das metodologias ativas e trabalhos sobre construção de palavras a partir de caixa mágica; 5. Estudo do capítulo 1 para leitura: “Não há docência sem discência”, p. 12-20. Livro: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. Encerramento: Reflexões dos professores, confecção de cartazes, após estudo do texto.		
21/08/2023	Quinto encontro: Alfabetização, Letramento e Metodologias Ativas - grupos de estudo	1. Leitura das memórias referentes ao mês de junho; 2. Vídeo para discussão: título “Sala de aula é o espaço da destruição da estabilidade psíquica das pessoas”, de Leandro Karnal: https://www.facebook.com/territorioconhecimento/videos/783728148466297/?s=chYV2B&fs=e&mibextid=3uyXbM; 3. Socialização de experiência exitosa de letramentos ao trabalhar o gênero textual conto com os alunos de 7º e 8º anos, “A pequena vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen; 4. Grupos de estudo – textos teóricos e socialização das discussões (professores organizados em 4 grupos); uso das metodologias ativas de sala de aula invertida e trabalho entre pares: Grupo 1 – Tema: Formação Continuada Texto - Desenvolvimento Profissional e Formação continuada, livro “Educação Escolar – Políticas, Estrutura e Organização”, dos autores José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi, pp 504-507, Grupo 2 – Tema: Alfabetização e Letramento Texto 1: “A presença da leitura e da escrita no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética”, pp. 193-201, Texto 2: “Leitura, compreensão e interpretação de textos: letramento no ciclo de alfabetização” pp. 203 -251. Livro: Alfalettrar: Toda Criança pode aprender a ler e a escrever. Grupo 3- Tema: Estudos dos Letramentos Texto 1 - “O insucesso escolar no Brasil do século XX”, pp. 13 a 26 do livro “Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social”, da autora Roxane Rojo.	9	53

		Texto 2 - “Leitura da palavra...leitura do mundo”, entrevista de Paulo Freire e Márcio O’oíne Campos. Grupo 4 – Tema: Metodologias Ativas na prática docente Texto 1: “Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão”, de Fabrício Luís Lovato, Angela Michelotti, Cristiane Brandão da Silva e Elgion Lucio da Silva Loretto; Texto 2: “Metodologias ativas: 12 estratégias para facilitar o aprendizado dos alunos”, de Priscila de Albuquerque Tavares; Texto 3: “A aprendizagem é ativa”, de José Moran (2017, p. 37-40). Encerramento: Todos em uma grande roda, para darmos as mãos e cantarmos ao som da música “A paz”, da banda Roupas Nova.		
25/09/2023	Sexto encontro - Por que e para que metodologias ativas na prática docente?	1. Palestra com professora Dra. Fernanda da Costa Ribas (convidada) sobre Metodologias Ativas; 2. Nuvem de palavras através do <i>Mentimeter</i> questionando os participantes sobre qual seria o significado da palavra “ativa”; 3. Estudo sobre os conceitos de Metodologias ativas e Ensino Híbrido; autor José Moran; 4. Elementos das Metodologias Ativas, autor Castelo Lombardi; 5. Estratégias de metodologias ativas, de acordo com José Moran: sala de aula invertida, personalização do ensino, aprendizagem baseada na investigação e no problema, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem com histórias e jogos, e aprendizagem em equipe; 6. Estratégias de acordo com autor Daniel Mill: aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem entre pares (<i>peer instruction</i>) ou aprendizagem baseada em times (<i>team based learning</i>), sala de aula invertida e aprendizagem invertida, movimento “maker” (faça você mesmo), abordagem <i>steam</i> (<i>science, technology, engineering, arts and mathematics</i>) e robótica pedagógica; 7. Explicação sobre a metodologia ativa “Rotação por estações”; 8. Praticando a teoria: metodologia ativa no modelo de rotação por estações, os professores foram distribuídos em grupos e foram organizadas 4 estações, sendo: - Estação 1 - “sala de aula invertida”, trabalho com planos docentes, - Estação 02 - “aprendizagem baseada em projetos”, a partir do vídeo disponível através do https://www.youtube.com/watch?v=ZP079s7TVK8	13	51

		Estação 03 - “estudo de caso” com a temática tecnologias digitais na aprendizagem ativa. Almeida e Valente (2012, p. 60), Estação 04 - aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem a partir de experiências exitosas a partir do uso de metodologias ativas; Encerramento: Avaliação do grupo sobre experiência da metodologia rotação por estações.		
23/10/2023	Sétimo encontro – Ensino crítico e criativo no desenvolvimento dos letramentos: como é possível na escola pública?	1. Leitura das memórias do encontro formativo do mês anterior; 2. Vídeo para reflexão: de Mário Sérgio Cortella, o qual versa sobre a relação entre afetividade, vínculo e aprendizagem, acessado através do link: https://www.youtube.com/watch?v=7bywstc8YF8. 3. Roda de conversa a partir do vídeo, 4. Organização de 05 grupos de até 10 integrantes para participarem das atividades propostas, dando continuidade à metodologia ativa “rotação por estações”: Estação 01 - estudo sobre “Letramento Crítico na sala de aula” - introdução de conceitos acerca do letramento crítico a partir dos textos: Texto 1: “Letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos”, dos autores Vanderlis Legramante Barbosa e Ruberval Franco Maciel; Texto 2: “Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares”, do autor Ruberval Franco Maciel. Atividade: construir um mapa mental digital, ou “jamboard”, considerando os conceitos de Letramento Crítico. Estação 02 - o tema proposto foi a respeito da função socioeducativa do trabalho docente. O vídeo encontra-se disponível através do link: https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4. Assistir ao vídeo, discutir e responder algumas perguntas sobre a temática. Estação 3 - o tema proposto foi a indisciplina em sala de aula. Apresentado um trecho do filme “O substituto”, dirigido por Tony Kaye, disponível através do link: https://www.youtube.com/watch?v=SRvJrxsrtsE. Momento para reflexões sobre possíveis soluções para os problemas (associando a ficção à realidade da escola). Estação 4 - a temática abordada foi “O aluno crítico e criativo no processo de ensino-aprendizagem” algumas experiências exitosas, a partir do trabalho com o livro de literatura “A ilha perdida”, da autora Maria José Dupré.	13	50

		Estação 05 - a temática “O poder da literatura para o desenvolvimento da criticidade e criatividade”. Trabalho com texto fatiado: “Elefantes”, do autor Marcelo Coelho. Abordagem a partir da metodologia ativa de PBL e letramentos: após organização do texto, os professores deveriam elaborar um novo final para a história em busca de propor soluções para o problema gerador; Encerramento: os professores elegeram um representante de cada grupo para que juntos gravassem um vídeo avaliando a proposta vivenciada no encontro formativo da noite.		
13/11/2024	Planejamento de aulas num viés colaborativo: unindo alfabetização, letramento e metodologias ativas	1. Leitura das memórias do encontro formativo do mês anterior; 2. Momento para reflexão sobre os nossos encontros formativos anteriores; 3. Socialização de experiência exitosa – produção de livro de memórias dos alunos dos nonos anos; 4. Dinâmica de grupo – atividade sobre “A importância do trabalho colaborativo”; 5. Trabalho com oficinas mediadas por professores-formadores: Quatro oficinas foram conduzidas durante o encontro: Oficina 1- Letramento matemático (três professores de Matemática responsáveis); Oficina 2- Letramento crítico (duas professoras de Língua Portuguesa e uma de segundo ano de tempo integral como responsáveis), “Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos”, dos autores Vanderlis Legramante Barbosa e Ruberval Franco Maciel; Oficina 3- Letramento Digital (professora de informática, professor de Geografia, professora de apoio como responsáveis e coordenadora de turmas de tempo integral), “gamificação na educação”; Oficina 4 - Letramento literário (três professoras dos anos iniciais como responsáveis). Reflexão e atividades propostas a partir de trechos do livro “Letramento Literário: Teoria e Prática”, de Rildo Cosson; Encerramento: Avaliação do curso de extensão – considerações dos participantes.	16	52

Fonte: Elaborado pela autora.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR ANALÍTICO SOBRE A AÇÃO EXTENSIONISTA

Neste capítulo, apresento e discuto os dados gerados na presente pesquisa, os quais giram em torno da aplicação da proposta extensionista “Formação Continuada de Professores: um olhar atento para alfabetização, letramento e metodologias ativas”. O capítulo está organizado de forma a responder aos três objetivos específicos da pesquisa, a saber: i) analisar a perspectiva pedagógica dos professores(as) do ensino fundamental acerca de sua formação e práticas de ensino, quanto aos processos de letramento, bem como quanto ao uso de metodologias ativas; ii) planejar, desenvolver e avaliar ações formativas que pudessem ser realizadas junto aos professores do ensino fundamental, no que tange aos letramentos e às metodologias ativas; e iii) investigar como as ações e reflexões propostas nos encontros formativos reverberam no planejamento dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, apontando para possíveis ressignificações em suas práticas de ensino. Portanto, está dividido em três seções.

3.1 Universidade e Escola: a relevância do trabalho dialógico na formação continuada de professores

Para delinear as ações formativas no âmbito do projeto de extensão, busquei, num primeiro momento, compreender as percepções dos professores participantes acerca dos aspectos inerentes ao seu processo formativo, ao trabalho junto aos educandos com quem atuavam e suas práticas pedagógicas, a fim de favorecer os letramentos dos aprendizes na escola. Tais dados eram importantes para podermos delinear a proposta extensionista de formação continuada, considerando a relação dialógica entre universidade e escola.

Além disso, obtive dados junto à coordenação pedagógica, na Roda de Conversa 1, sobre as dificuldades enfrentadas na escola. As coordenadoras pontuaram uma grande dificuldade de conscientização dos docentes. A necessidade de sensibilizar os professores sobre a importância da incorporação de práticas de leitura e escrita foi ressaltada pelas coordenadoras pedagógicas na roda de conversa. A resistência dos professores em adotar metodologias ativas foi abordada pelas coordenadoras, evidenciando uma lacuna de conhecimento sobre o tema e uma relutância em incorporar práticas inovadoras nos planejamentos de aula. A falta de consistência na aplicação de metodologias ativas sugeriu a necessidade de estratégias contínuas de capacitação e suporte aos docentes.

As dificuldades na condução das formações continuadas foram também destacadas pelas coordenadoras pedagógicas, como a falta de interesse e a participação efetiva dos professores nos encontros. A resistência à mudança e a persistência na adoção de métodos de ensino tradicionais foram observadas pelas coordenadoras pedagógicas ao acompanhar o trabalho dos docentes, o que indica a necessidade de repensarem suas abordagens de ensino, adotando práticas mais motivadoras e personalizadas. A falta de envolvimento ativo dos professores durante as formações continuadas foi percebida como um desafio na promoção de um ambiente colaborativo.

Pensar a relação dialógica entre universidade e escola se revelou essencial, por acreditar que a formação dos professores é potencializada pela troca de saberes e experiências entre corpo docente, coordenação e gestão. Com base na perspectiva bakhtiniana, a relação dialógica entre escola e universidade se baseia no princípio de que todo conhecimento é construído por meio da interação contínua entre diferentes vozes e contextos. Para Bakhtin (2019), a linguagem é sempre dialógica, ou seja, o significado é gerado no encontro entre múltiplos enunciados, sujeitos e contextos sociais. Entendo que esse conceito pode ser aplicado à relação entre universidade e escola, em que os interlocutores de ambos os espaços podem construir conhecimentos conjuntamente.

Desse modo, por meio de projetos de formação continuada, que aliam pesquisa e extensão, é possível construir diálogos entre a teoria acadêmica e as práticas cotidianas da sala de aula. Esses espaços de diálogo possibilitam não apenas o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, mas também a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas atuais, favorecendo a construção colaborativa de soluções para os desafios enfrentados nos processos de letramento dos aprendizes. Nesse viés, a discussão sobre a relação dialógica entre escola e universidade pode ser enriquecida pelas teorias de Freire (1987), que enfatizam a educação como um processo de conscientização e transformação social, principalmente quando o autor argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade e deve buscar o diálogo entre educadores e educandos, promovendo um ambiente onde o conhecimento é construído coletivamente.

A aplicação de um questionário aos professores participantes subsidiou a apreensão de respostas que possibilitaram atender ao primeiro objetivo específico da pesquisa: analisar a perspectiva pedagógica dos professores(as) do ensino fundamental acerca de sua formação e práticas de ensino, quanto aos processos de letramento, como quanto ao uso de metodologias ativas. Além disso, como forma de entender as práticas pedagógicas dos professores, considerei também informações apresentadas pelas coordenadoras pedagógicas e de tempo integral na

Roda de Conversa 1 e anotações feitas por mim durante alguns encontros formativos, na forma de diários de campo, as quais também trago nesta seção.

Percebi, nas ponderações das coordenadoras pedagógicas (por meio da roda de conversa) e dos professores participantes (no questionário), aspectos que se relacionam às categorias “resistências à mudança pedagógica”, “práticas de alfabetização e letramento”, “uso de metodologias ativas” e “perspectivas pedagógicas”, no que concerne à abordagem pedagógica em sala de aula que adotam junto aos estudantes.

Os docentes, quando questionados sobre fatores importantes para que a criança aprenda nas aulas de Língua Portuguesa, metade dos pesquisados apontou a interação entre o aluno e o professor. Tal prática fundamenta o pensamento de que a prática pedagógica está vinculada aos preceitos freirianos, que salientam a integração do processo de fazer-com o aluno uma base para a atuação em sala (Freire, 2021). A outra metade dos entrevistados ponderou que as atividades voltadas para o ensino de português necessitam oferecer espaço de silêncio e disciplina, para que seja possível a realização das atividades. Depreendo que, para esses professores, é papel do professor transmitir conhecimentos aos alunos, os quais devem absorvê-los para que, assim, possam aprender a língua portuguesa, sendo, importante, assim, que estejam atentos ao professor (em silêncio).

Esse dado me mostrou a importância de apresentar aos professores metodologias ativas que pudessem ser implementadas na educação básica, como estratégia metodológica a ser agregada ao repertório de recursos que os professores poderiam lançar mão no desenvolvimento de suas aulas. Aulas expositivas, os alunos em silêncio, as carteiras enfileiradas não são garantia de que os conteúdos serão absorvidos pelos educandos. É preciso refletirmos que “Estruturalmente, a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior (Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, 2015, p. 67). Frente a isso, as metodologias ativas podem contribuir para que os alunos se engajem com as aulas, o que pode favorecer a atenção e a disciplina desejados pelos professores.

Pude verificar, entretanto, entre os professores, certa resistência em relação a novas abordagens de ensino da língua portuguesa que possibilitam trazer dinamicidade às aulas. Essa resistência pode ser compreendida a partir de diversas particularidades. Por um lado, muitos educadores podem sentir-se inseguros quanto à eficácia das metodologias ativas, especialmente se não tiveram formação prévia ou experiências positivas com essas práticas. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a pressão por resultados imediatos nas salas de aula podem levar a uma preferência por abordagens mais tradicionais, que, embora familiares, têm fracassado,

muitas vezes, em engajar os alunos nas aulas, o que justifica voltarmos nossa atenção para metodologias que possam inovar o processo de ensinar e aprender línguas.

Por exemplo, ao indagar os professores quanto ao uso das tecnologias digitais, apesar de a maioria perceber que essas são importantes no processo de ensino-aprendizagem (“*As tecnologias estão em tudo, mostrar o lado educativo desta ferramenta, é essencial para o aluno*”), alguns manifestaram que essas são de pouca valia ao ensino. As seguintes justificativas foram apresentadas no questionário que denotam certa cautela dos professores quanto ao uso de tecnologias digitais em suas aulas:

Nada substitui a relação professor/aluno;

A tecnologia auxilia muito em alguns aspectos, mas não acho que seja de extrema necessidade no processo ensino e aprendizagem, pois temos diversas formas e metodologias que podem atingir esse processo.

Atualmente as tecnologias digitais são recursos que podem despertar o interesse dos alunos no entanto não são os únicos.

A partir dessas falas, faço duas ponderações. A primeira diz respeito ao modo como alguns professores entendem a prática pedagógica que emprega as tecnologias digitais: “*Nada substitui a relação professor/aluno*”, excerto esse que aponta para a relação indispensável do professor com o seu educando. Concordo que as relações entre educador X educando vão muito além da simples transferência de saber científico; a formação humana dos educandos deve ser também foco da escola. Creio que esta relação precisa ser fomentada não no viés do professor como produtor e/ou detentor do conhecimento, mas de forma a considerar o professor como mediador do aprendizado. A segunda ponderação pode ser feita com base nas seguintes afirmações dos professores no questionário:

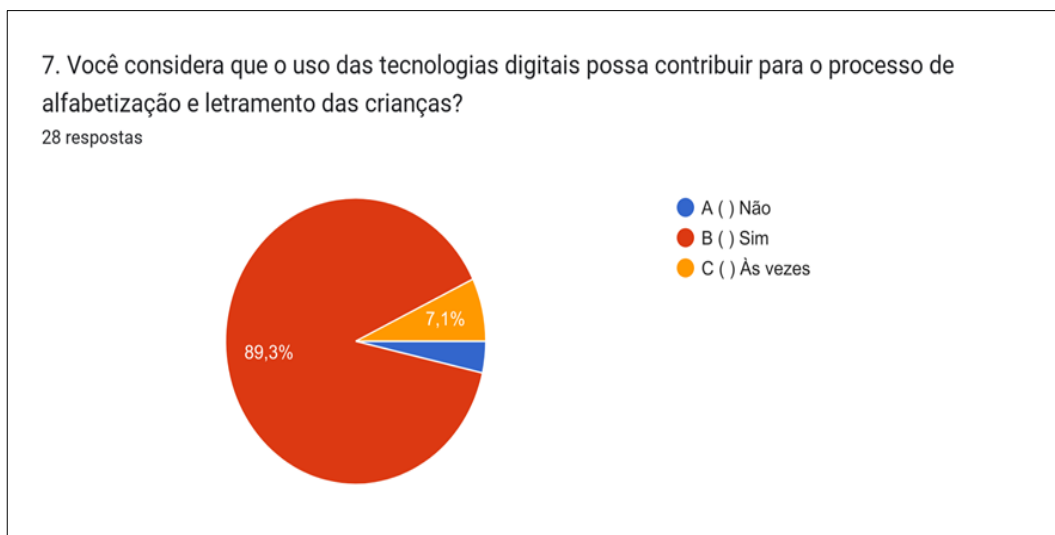
[...] as tecnologias digitais são recursos que podem despertar o interesse dos alunos no entanto não são os únicos;

[...] temos diversas formas e metodologias que podem atingir esse processo.

A meu ver, as respostas supracitadas apontaram que era válido discutir com os professores sobre novas propostas metodológicas, num diálogo que considerasse tanto a experiência prática dos professores “no chão da escola” os quais, mais do que ninguém, sabem das dificuldades de se fazer uso de tecnologias na escola, quanto as inovações trazidas pela universidade, com ou sem o uso de tecnologias digitais. Tais teorizações feitas na academia

podem servir como auxiliares à prática docente e contribuir para romper com a resistência dos docentes quanto ao uso de tecnologias em suas aulas, sem, todavia, reforçar um discurso celebratório das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) que desconsidera as realidades locais.

Figura 9 - Posicionamento dos professores acerca das contribuições das TDICs no processo de alfabetização e letramento das crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao lermos as respostas dadas como justificativa ao (não) uso de tecnologias digitais pelos docentes, percebo que a maioria dos professores reconhece que a tecnologia oportuniza a ludicidade e dinamismo nas aulas, desperta o interesse dos alunos, contribui para o aprendizado e para a construção do conhecimento. No entanto, ao verificar as respostas dadas à pergunta de número 7 do questionário⁸ (Figura 9), acerca do uso das tecnologias digitais e suas contribuições no processo de alfabetização e de letramento das crianças, deparei-me com a maioria dos entrevistados afirmando que há contribuições das tecnologias digitais na alfabetização e letramento: 89,3% dos participantes afirmaram que o uso de tecnologias digitais pode auxiliar na alfabetização e no letramento; 7,1% acham que “às vezes” essa contribuição pode ocorrer; apenas 3,6% negaram a contribuição das tecnologias digitais na alfabetização e no letramento.

Tal dado aponta para a importância da formação continuada do professor, formação essa que pode sensibilizar o educador e propor reflexões quanto às múltiplas possibilidades de ações que podem contribuir para o aprendizado do estudante com quem atua diretamente. Percebi,

⁸ O questionário docente está disponível no Apêndice A.

assim, que espaços para troca de experiências e práticas inovadoras, onde as metodologias ativas fossem discutidas e experienciadas pelos educadores, de forma adaptada a suas realidades de ensino, poderiam agregar à formação dos professores em minha escola. Essa formação, mediada pela universidade, seria algo inovador para a equipe e poderia trazer novas perspectivas e conhecimentos atualizados, não somente sobre o uso das tecnologias digitais na educação, mas também de novas visões sobre o ensino-aprendizagem, de forma a permitir que os professores se sentissem confortáveis em explorar novas possibilidades de ensino, favorecendo a relação dialógica entre universidade e escola.

Proporcionar momentos de estudo e de contato com aprendizagem ativa e significativa, em nossos encontros formativos, poderia contribuir para despertar o interesse dos docentes, fazendo-os entender que o uso das tecnologias digitais pode ser mais um apoio, uma possibilidade pedagógica, a fim de desenvolvermos novas estratégias para o ensino-aprendizagem. Nesse viés, as chamadas metodologias ativas de aprendizagem, que têm grande potencial para promover ensino-aprendizagem mais coerente com a cultura digital (Moran, 2015) podem ser atrativas ao ensino, em consonância com o que afirma Mill (2021, p. 12): “Essas metodologias ativas podem ser consideradas como estratégias pedagógicas de estímulo à participação e ao engajamento dos estudantes, de modo a despertar a curiosidade e estimular tomadas de decisões individuais e coletivas”.

Os educadores podem diversificar as propostas de atividades, fazendo uso ou não de tecnologias digitais, mas é salutar entender que a cada dia nossos estudantes estão inseridos ainda mais no universo digital e ignorar essa premissa seria retroceder a educação. Portanto, é vital que a universidade e a escola trabalhem em conjunto para criar uma cultura de aprendizado que reconheça e utilize as ferramentas digitais, preparando os professores para um ensino que se alinha com as necessidades e expectativas dos alunos do tempo atual. Considero relevante despertar nos professores o interesse por práticas que também possam envolver as tecnologias digitais nas suas aulas, já que temos uma instituição escolar que dispõe de internet, sala de informática, *datashows*, *notebooks*, televisões, caixa de som, *tablet*, dentre outros recursos tecnológicos, o que destoa de muitos discursos existentes na sociedade que criticam a escola pública, considerando que em todas não há recursos digitais e pedagógicos.

A nona pergunta do questionário exigia uma resposta aberta dos entrevistados, questionando-os quanto ao seu entendimento acerca do conceito de letramento. Considero a análise dessa questão de extrema importância nesta pesquisa, no sentido de que, dependendo das respostas dadas pelos docentes, poderíamos propor atividades durante os encontros

formativos que possibilitassem a reflexão dos docentes sobre suas próprias concepções e sobre as concepções de teóricos acerca dos conceitos de alfabetização e de letramento.

Ao indagar os docentes sobre o conceito de letramento, foi possível obter uma diversidade de respostas, que organizei em duas categorias: aquelas que diziam respeito ao conceito de letramento (termo no singular utilizado por Soares, 2022) e aquelas que se referiam à alfabetização. Assim, foi possível distinguir duas concepções entre os docentes. Uma concepção que associa letramento⁹ a ler, escrever, interpretar, fazer uso da língua em práticas sociais e compreender diversas leituras, o que pode ser percebido nas seguintes respostas:

O letramento vai além da alfabetização.

Envolve a leitura e escrita;

Letramento é o uso social da língua. Não é simplesmente ler e escrever, é saber usar a leitura e a escrita de acordo com o objetivo que se tem.

Para mim o letramento é conseguir interpretar os textos, a vida em sociedade. É um processo onde o ser humano consegue refletir, pensar, resolver, fazer... Enfim, interagir na sociedade fazendo uso da linguagem.

O letramento é um processo mais amplo, possibilita o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso do sistema convencional da escrita na produção e compreensão de textos inseridos nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Já o outro grupo de professores acredita que letramento seria a prática relacionada à alfabetização: aprender a escrita, aprender a ler e escrever, reconhecer letras e ler palavras:

É quando o aluno reconhece as letras e escrever e ler palavras.

Envolve a leitura e escrita.

É o conhecimento que o aluno tem das letras, sons, etc.

É a compreensão da leitura.

Aprender a ler e saber o que está escrevendo.

Quando lê e escreve.

É quando o aluno reconhece as letras e escrever e ler palavras.

Capacidade que conduz a ler e escrever.

⁹ O termo letramento é apresentado no singular quando analisado sobre a dicotomia entre alfabetização e letramento, conforme estudos de Soares (2021, 2022).

Avalio que as concepções do segundo grupo sobre letramento diferem da literatura que consultei acerca do conceito de letramento, já que as ideias apresentadas pelos docentes valorizam o sistema simbólico da língua, estando relacionadas ao codificar e decodificar palavras, sem preocupar-se com os diferentes saberes e contextos dos estudantes, sem levar em conta as práticas sociais e uso social da escrita. Essa visão pode fomentar, de certa forma, a incongruente divisão social entre “letrados” x “não-letrados”, estando os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita confinados no segundo grupo. Acredito que, enquanto educadores, carregamos enraizadas certas concepções restritas de letramento, o que me leva a pensar nas condições do ensino ainda tradicional, nos discursos sociais que cobram das escolas alfabetizar cada vez mais cedo as crianças. Sendo assim, na necessária “pedagogização” dos letramentos. Nesse caso, os letramentos são associados “às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa” (Street, 2014, p. 122).

Para a triangulação das fontes de informações, fiz o cruzamento dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário aos professores com aqueles obtidos durante a “Roda de Conversa 1”, realizada com as coordenadoras pedagógicas e de tempo integral, também participantes da pesquisa. Durante o diálogo com as coordenadoras na roda de conversa, o primeiro questionamento feito se tratava da visão que tinham a respeito do processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na escola e as dificuldades enfrentadas, na visão delas, pelos professores e alunos nesse processo.

Um dado interessante foi depreendido deste diálogo. De acordo com a coordenadora 1:

[...] a maioria dos professores não possui o hábito da leitura.

Em relação aos alunos, ela observa que:

[...] a exposição à leitura e aos livros ocorre principalmente no ambiente escolar.

A coordenadora 1 expressou sua preocupação com a abordagem dos professores na condução das atividades de leitura e escrita, apontando que muitos não oferecem instruções adequadas para a produção textual dos alunos. Ela ressaltou a falta de orientação dos professores após a correção dos textos dos discentes, enfatizando que a ausência desse

acompanhamento dificulta a aprendizagem dos alunos, pois não lhes é proporcionada a oportunidade de corrigir seus erros no processo de reescrita de seus textos.

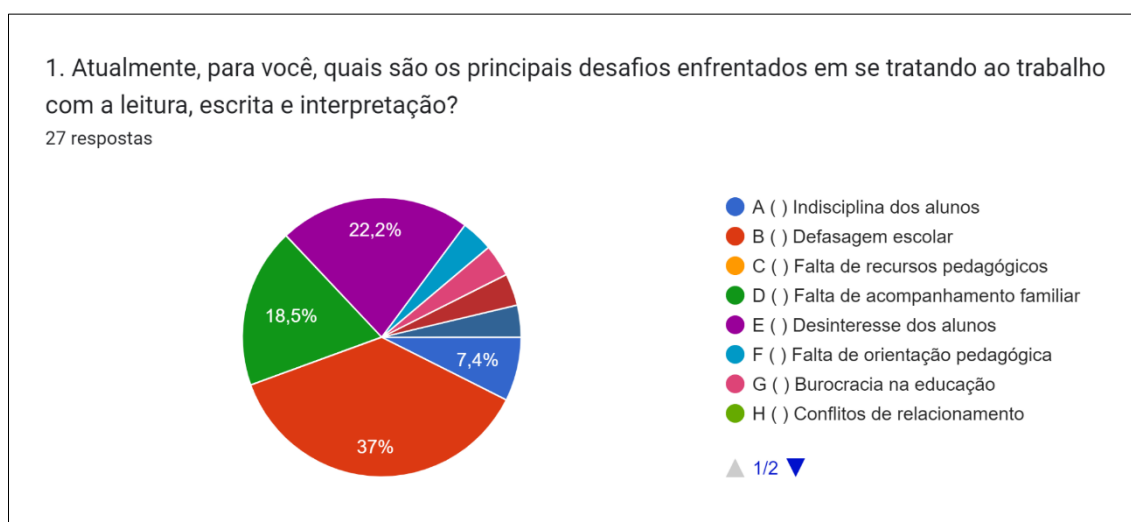
A coordenadora 1 ainda destacou a falta de envolvimento do professor no processo de produção textual:

O professor manda o aluno fazer a produção, só manda fazer. Não dá orientação, não trabalha depois da reescrita, não faz junto com o aluno, então esse é o maior problema.

De acordo com a coordenadora 2, a percepção de que os alunos enfrentam dificuldades na leitura e escrita, muitas vezes, aparece devido à ausência de contato com a leitura fora do ambiente escolar, seja por falta de estímulo familiar, motivação ou por não possuírem livros em casa. Ela relatou que há uma dificuldade recorrente entre os professores, que, em sua experiência, não têm o hábito de trabalhar a produção de texto em sala de aula. A coordenadora 2 desabafa sobre a falta de hábito de leitura e escrita por parte dos professores, destacando a falta de prática dessas atividades no ambiente escolar.

Por sua vez, quando os professores foram questionados acerca dos principais desafios enfrentados em se tratando do trabalho com a leitura, escrita e interpretação, a maioria das respostas se concentrou em quatro justificativas: 1) defasagem escolar (37% dos docentes; 2) desinteresse dos alunos (22,2%); 3) falta de acompanhamento familiar (18,5%); e 4) indisciplina dos alunos (7,4%), como vemos no gráfico a seguir (Figura 10):

Figura 10 - Desafios enfrentados no trabalho com a leitura, escrita e interpretação



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Há um pequeno percentual, 3,6% dos participantes, que consideram que não há “nenhum” desafio a ser enfrentado. Este último dado me chamou a atenção: seria possível

conceber uma educação sem desafios? Outro fato para mim curioso foi a não escolha da opção “conflitos de relacionamento” na escola. Isso porque os docentes, principalmente dos anos finais do Ensino Fundamental, constantemente se queixam da falta de limites e dificuldades de diálogo harmonioso entre alunos e entre professores e alunos.

A falta de hábito de leitura e escrita entre os docentes, o desinteresse dos alunos, juntamente com a ausência de práticas eficazes na condução do processo de ensino-aprendizagem e a falta de acompanhamento familiar emergiram como alguns dos pontos críticos nas respostas dos docentes no que requeriam atenção e intervenção durante a formação continuada por parte da coordenação pedagógica e minha, enquanto pesquisadora-participante.

A coordenadora 3, ao desabafar sobre os esforços da equipe pedagógica para conscientizar os professores sobre a importância do trabalho de leitura e produção de texto, destaca uma resistência percebida por parte de alguns docentes: “*a gente até tenta conscientizar, mas também precisa partir deles*”, o que evidencia a complexidade de gerar mudanças na prática pedagógicas dos professores e a necessidade de uma abordagem colaborativa entre a coordenação pedagógica e os professores na transformação dos processos de letramento na escola.

Ainda é relevante refletir, diante dos dados apresentados, sobre os apontamentos das coordenadoras 1, 2 e 3 ao enfatizarem que os docentes não possuem o hábito de leitura. Acredito que tais observações podem ser influenciadas por um discurso cristalizado na sociedade que acaba por culpar os docentes pelos males da educação. Nas falas das coordenadoras é possível pensarmos sobre as relações de poder existentes na linguagem, nas relações dialógicas que vão além dos enunciados verbais e das interações entre as pessoas, tendo em vista que todo discurso é uma resposta a outros, de acordo com os estudos de Bakhtin (2011).

Essa resistência percebida pelas coordenadoras, considerando o fazer docente no que concerne o trabalho relacionado à leitura e à escrita, também pode ser reflexo de diversas questões, como a falta de clareza sobre as abordagens mais eficazes para orientar os alunos na revisão de seus textos ou mesmo a sobrecarga de responsabilidades enfrentada pelos professores, que pode limitar o tempo disponível para esse tipo de acompanhamento mais individualizado do aluno. Dessa forma, o reconhecimento dessas barreiras destacou a importância de estratégias de comunicação e colaboração para superar obstáculos e promover a implementação de práticas pedagógicas mais efetivas para o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes.

Ainda sobre a categoria temática “alfabetização e letramento”, dados de meu diário de campo referente ao quinto encontro formativo, cuja temática tratou da “Alfabetização,

Letramento e Metodologias Ativas – grupos de estudo”, corroboram para ampliar a análise acerca das concepções e práticas dos professores quanto aos letramentos e ao uso de metodologias ativas. A fala de alguns professores participantes, que transcrevi em meus diários de campo, ilustram a percepção apontada pelas coordenadoras pedagógicas e algumas das respostas obtidas no questionário aplicado aos professores. De acordo com a professora 5:

[...] a alfabetização depende de duas partes. Uma ocorre quando se ouve e a outra quando se escreve. Por isso, é muito importante trabalhar os sons e a escrita dos alunos, porque às vezes a criança em processo de decodificação concentra-se apenas na leitura da palavra e não compreende o que o texto está falando.

Durante o encontro formativo, essa fala da professora 5 foi complementada pela experiência compartilhada pela professora 6, que relatou sobre uma atividade desenvolvida no reforço dos alunos do 5º ano. Eis a descrição da atividade feita pela professora 6:

[...] eu entreguei um texto para o aluno, ele leu fluentemente, mas não entendeu nada do conteúdo do texto. É importante realizar leitura para os alunos, mas o letramento o aluno tem apenas a partir da escrita. Essa leitura também precisava ser mais consolidada em casa.

Nos fatos apresentados pelas professoras 5 e 6, podemos inferir a visão das profissionais quanto aos processos de letramento e alfabetização. A concepção das professoras converge com aquela apontada por Rojo e Moura (2019), que entendem a alfabetização enquanto apropriação das letras (grafemas), dos sons (fonemas) e da ortografia.

O relato da professora 7 também nos dá indícios sobre a concepção de letramento do grupo de professores:

[...] o professor precisa ser um mediador e focar nos recursos e experiências que possuem. Como a maioria dos alunos não possuem base de leitura em casa, é importante criar práticas de letramento com eles, ir até a biblioteca, ler histórias e instigar a curiosidade deles.

Tal relato aponta para outra reflexão, quanto à visão do educador em relação ao letramento, pois analisa a escola como espaço promotor de um letramento que sugere estar fixado à “leitura da palavra” (Freire, 1991), como percebido nos trechos “*ir até a biblioteca, ler histórias e instigar a curiosidade deles*”. Assim, não se inclui nessa definição de letramento o vasto processo de “leitura de mundo” (Freire, 1991), trazido pelos educandos. Analisar a realidade do estudante em processo de aprendizado colabora para que a escola seja auxiliar no

processo de letramento dos alunos, ou seja, colabora para ampliar o repertório dos estudantes e proporcionar novos letramentos.

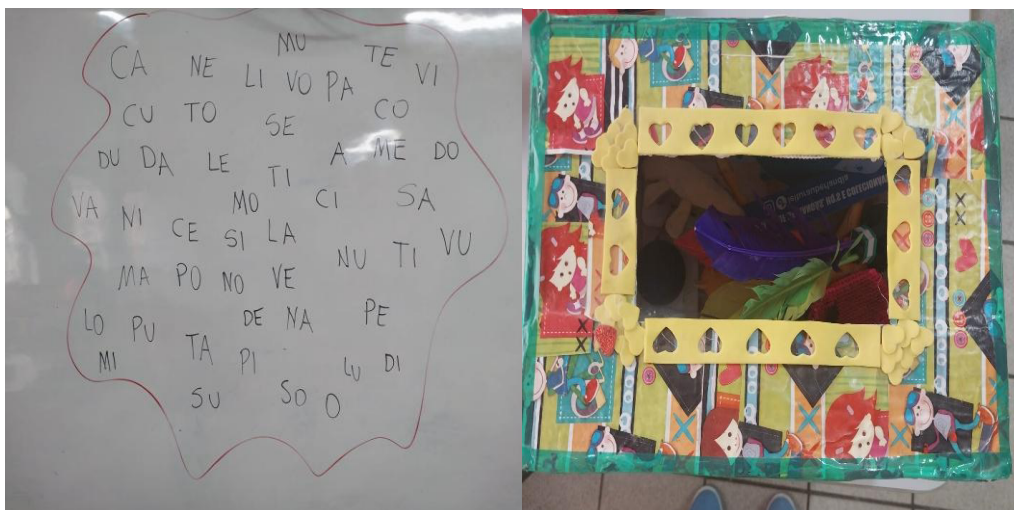
Outro ponto que me chamou a atenção nesse encontro foi uma prática exitosa relatada pela professora 8, ministrada com uma turma do 2º ano, a qual também permite que pensemos sobre as concepções de letramento do grupo. Segundo a professora, durante a semana, ela colocava diversos objetos dentro de uma “caixa surpresa”. Na sexta-feira, ela realizava a abertura dessa caixa e retirava os objetos para aplicar um ditado aos alunos, conforme imagens que reproduzo a seguir (Figuras 11 e 12):

Figura 11 - Caixa surpresa



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 12 - Exemplo de atividade com a caixa surpresa



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nessa atividade, descrita pela professora 8, os alunos precisavam ver o objeto, o qual era retirado da caixa e depois escrever o referido nome em seus cadernos. A professora fez uso de vários objetos, como, por exemplo, um cavalo de brinquedo e uma peteca. Após a realização do ditado, a docente escreveu várias sílabas no quadro, com o intuito de que os seus alunos as olhassem e conseguissem formar palavras a partir delas. Ela dividiu a sala em dois grupos e propôs uma batalha de palavras, em que o grupo vencedor seria aquele que conseguisse formar

mais palavras a partir das sílabas dadas. Nessa atividade, ela trabalha também a reescrita e a correção das palavras com os alunos. A professora assim relatou:

[...] essa experiência foi muito surpreendente. Os alunos ficavam adrenalizados e eu conseguia prender a atenção deles na atividade. Os dois grupos se aproximaram da quantidade de palavras formadas, com diferença apenas de quatro palavras para o grupo vencedor.

Ao observar a fala da professora 7 em “*É importante realizar leitura para os alunos, mas o letramento o aluno tem apenas a partir da escrita. Essa leitura também precisava ser mais consolidada em casa*” e a prática da professora 8 em sala de aula, acredito que, para ambas, ainda não está claro do que se trata o letramento, já que a primeira considera que este ocorre a partir da escrita e, ainda, que deve ser consolidado em casa, não sendo também atribuição da escola contribuir para esta consolidação. Já a segunda está focada nos acertos e erros da grafia das palavras. Vejo que as ideias da professora 7 estão associadas à prática de leitura fluente e produção textual, de acordo com as normas ortográficas da língua portuguesa. Já a professora 8, ainda que tenha realizado uma atividade que gerou grande engajamento dos alunos, visto que estavam expostos a uma competição de formação de palavras, descreveu uma prática restrita à alfabetização, preocupando-se com formação de palavras, codificação de imagens, sem se atentar ao uso social da leitura e da escrita, em buscar contextos de utilização das palavras para que a atividade trouxesse outros conhecimentos para os alunos.

Diante das respostas dos docentes, notei que ainda era imprescindível promover momentos de estudos sobre os conceitos de letramentos, de forma a promover o entendimento de letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18-19). Observo que ainda não estava claro para as docentes que não existe um “método de letramento”, conforme salienta Kleiman (2005) e que há várias práticas pedagógicas que podem colaborar para a imersão do educando no mundo da escrita, em busca de dar sentido às atividades relacionadas ao ler e ao escrever, para além do decodificar e codificar. Para exemplo de algumas dessas práticas, Kleiman (2005, p. 9) cita:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno-leitor em formação;
- c) fazer um passeio- leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.

Os dados sobre as concepções dos professores acerca dos letramentos mostram, mais uma vez, a necessidade da formação continuada ao professor. Ao comparar o entendimento dos professores participantes sobre letramentos com a literatura especializada, como os estudos de Street (2014), Kleiman (2005), Rojo (2010) e Soares (2021), percebe-se um distanciamento entre a prática pedagógica dos professores e a teoria acadêmica. Ao revê-los, percebo que questões fundamentais ao trabalho docente podem ser trabalhadas de maneira dinâmica por meio de projetos extensionistas, que tragam outras alternativas ao trabalho com a leitura e a escrita na escola, de forma situada, contribuam para o diálogo entre a equipe escolar e fortaleçam o atendimento do aluno neste ambiente. A universidade, ao se engajar em diálogo com a escola, pode atuar como mediadora na problematização e revisão dessas concepções. Por meio de ações de formação continuada e projetos colaborativos, esse diálogo pode oferecer oportunidades aos professores de repensarem suas concepções sobre os letramentos e suas práticas de ensino que, como observado, ainda estão focadas em uma visão que considera mais a codificação e decodificação de palavras no processo de leitura.

A importância de um trabalho diferenciado e adequado à realidade do educando é reconhecida pelos professores segundo dados do questionário. Quando questionados sobre como era feito o planejamento de suas aulas, foram feitos 27 comentários no questionário, dentre os quais destaco três:

O planejamento tem que ser feito pensando no perfil do aluno. Sabemos que eles são diferentes, então variamos o jeito de explicar e também faço flexibilização em tempo real.

Antes de planejar minhas aulas, eu procuro fazer uma reflexão sobre a realidade da minha sala de aula. Penso nas dificuldades de cada aluno, para eu poder definir a melhor metodologia a ser utilizada. Cada criança aprende de formas diferentes e a ritmos diferentes.

Existem alunos que aprendem sem nenhuma dificuldade e outros é necessário abordar de forma mais lúdica e visual. Pois encontram dificuldades de concentração e atenção.

Em especial no que compete à utilização das metodologias ativas, na Roda de Conversa 1, as coordenadoras pedagógicas apontaram o desafio e a resistência por parte dos professores em trabalhar em prol de uma aprendizagem ativa. Apesar de reconhecerem a importância de adoção de abordagens diferenciadas para atender as necessidades dos alunos, como vemos nas respostas dadas no questionário, questiono: o que impedia os professores de adotarem metodologias ativas?

A coordenadora 2 destacou a ausência dessa abordagem nos planejamentos dos professores. Na Roda de Conversa 1, ela ressaltou que a maioria dos docentes ainda não possuía

conhecimento sobre o tema, indicando uma lacuna de informação que poderia impactar a aplicação dessas metodologias:

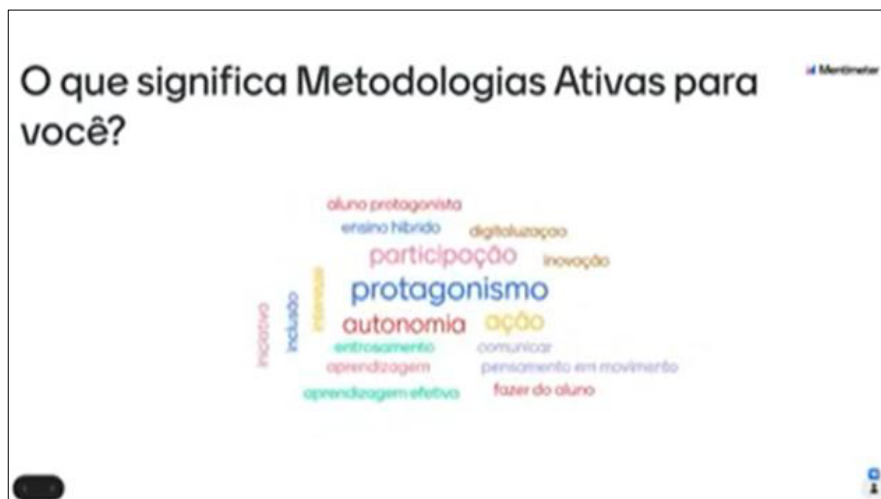
Eu já li uma ou outra coisa sobre metodologias ativas, conheço um pouco e nos planejamentos não existe nada sobre metodologias ativas. Os professores não têm conhecimento sobre isso ainda.

No questionário, aplicado aos professores antes do início das ações de formação, questionei-os acerca de seu conhecimento sobre as metodologias ativas: 51,9% dos professores afirmaram, na ocasião, que conheciam pouco sobre o assunto; 29,6% dos participantes afirmaram já ter conhecimento sobre metodologias ativas; e 18,5% informaram não ter conhecimento sobre o assunto, mas que possuíam interesse em saber sobre tal abordagem.

Em meu diário de campo sobre o encontro formativo “Metodologias Ativas”, ministrado pelo palestrante Paulo Henrique Rafael Dantas, membro do Departamento de Educação Tecnológica (DETIC) da secretaria municipal de educação, pude recolher vários dados no que se refere ao conhecimento dos professores quanto ao tema.

O convidado indagou os participantes sobre seu entendimento quanto ao que significavam metodologias ativas. As respostas obtidas dos professores, organizadas em uma nuvem de palavras (Figura 13), destacaram as seguintes palavras: protagonismo, autonomia, ação, participação (essas em maior evidência, ou seja, as mais comentadas pelos professores). Também surgiram os termos: inovação, aluno protagonista, ensino híbrido, fazer do aluno, pensamento em movimento, comunicar, aprendizagem, ensinamento, aprendizagem efetiva, inclusão, iniciativa, em menor quantidade.

A partir dessas respostas, foi possível depreender que os participantes possuíam certo conhecimento sobre “Metodologias Ativas”, dado que as respostas dos docentes convergem com os preceitos de Bacich (2015), Bacich e Moran (2018) e Mill (2021), que advogam que as metodologias ativas são abordagens educacionais que colocam os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa, a reflexão crítica e a autonomia.

Figura 13 - Nuvem de palavras sobre metodologias ativas

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Creio que a compreensão sobre as metodologias ativas pode contribuir para a construção do conhecimento e fomentação dos trabalhos em grupo, projetos, debates, atividades práticas, por parte dos docentes, de forma que os alunos possam ser desafiados a participar do processo de aprendizagem. Isto é, sejam os protagonistas desse processo.

Entretanto, cabe aqui uma ressalva: conhecer sobre metodologias ativas não significa, necessariamente, utilizar metodologias ativas no ensino de leitura e escrita na escola. Ou seja, podemos trazer nos encontros de formação arcabouço teórico referente às metodologias ativas e, até mesmo, discorrer sobre formas de se acrescentar recursos tecnológicos nas aulas que contribuam para a aprendizagem ativa dos estudantes. No entanto, é preciso considerar a complexidade de fatores que, muitas vezes, impedem que o professor faça uso de tecnologias digitais em sua aula, que não se restringem à falta de formação sobre esses usos. Esses dados destacam, portanto, a importância de formação continuada na problematização das práticas docentes e suporte contínuo para auxiliar os professores na adoção de práticas inovadoras.

Ressalto que, ao longo das ações de formação, houve espaços para debates, oportunizando momentos de diálogo, indispensáveis na (co)construção de conhecimentos sobre as metodologias ativas, principalmente quanto a seu potencial na educação no sentido de tornar o aluno mais engajado em seu processo de aprendizagem, em transformá-lo de um mero ouvinte a protagonista. A mera inserção de ferramentas tecnológicas não trará, automaticamente, dinamismo para as aulas e alterará a postura dos alunos. Por exemplo, se apenas utilizarmos recursos como *datashow* e *notebook* para expormos conteúdos, nossos educandos continuarão na condição de passivos, de meros receptores de informações, uma vez que não se inseriu, nesse caso, nenhuma mudança na relação que os alunos estabelecem com o conhecimento.

Os dados apresentados ao longo desta seção colaboram para produzir respostas quanto aos meus questionamentos iniciais e analisar a perspectiva pedagógica dos professores(as) do Ensino Fundamental acerca de sua formação e práticas de ensino, quanto aos processos de letramento, bem como ao uso de metodologias ativas.

No Quadro 3, a seguir, resumo as percepções dos professores com base em seis principais desafios identificados em suas rotinas escolares, a partir do questionário e da Roda de Conversa 1 com as coordenadoras pedagógicas. Com base nesses desafios, trago os aspectos que precisariam ser, então, abordados nos encontros de formação:

Quadro 3 - Desafios a serem abordados nos encontros de formação

Aspectos	Perspectiva dos professores	Desafios identificados	Necessidades Formativas
Formação Continuada	Professores reconhecem a importância da formação continuada para aprimorar suas práticas pedagógicas, com ênfase em novas abordagens de ensino, como as metodologias ativas.	Falta de conhecimento adequado sobre o uso de metodologias ativas e a incorporação de tecnologias digitais na prática pedagógica, gerando resistência ou hesitação quanto aos seus usos.	Necessidade de ações que mostrem como aplicar essas metodologias de forma prática e contextualizada
Práticas de Ensino (Letramento)	Os professores entendem o letramento como um processo centrado na escrita e leitura de palavras, muitas vezes restrito à alfabetização formal e leitura fluente.	Foco limitado no “letramento da palavra”, sem considerar a “leitura de mundo” (Freire), o que reduz o potencial de desenvolvimento integral dos alunos.	Ampliação da visão sobre os letramentos, integrando abordagens que envolvam leitura crítica de mundo e práticas sociais de leitura e escrita.
Práticas de Ensino (Metodologias Ativas)	Muitos docentes compreendem o conceito de metodologias ativas, mencionando termos como “protagonismo” e “autonomia” dos alunos. Contudo, a aplicação prática ainda é limitada, especialmente em processos de leitura e escrita.	Resistência e insegurança na implementação das metodologias ativas, devido à falta de clareza sobre como integrá-las nas práticas cotidianas.	Ações práticas e colaborativas sobre metodologias ativas com ou sem o uso de tecnologias digitais para fomentar a participação ativa e crítica dos alunos.
Colaboração e Trabalho em Equipe	Há um entendimento crescente da importância do trabalho colaborativo entre os professores e entre a equipe pedagógica para o desenvolvimento de práticas mais integradas e inovadoras.	Individualização do trabalho docente, com pouca troca de experiências ou suporte mútuo entre os colegas no uso de novas metodologias e tecnologias.	Incentivo a um ambiente colaborativo nas formações, promovendo a troca de experiências e a construção conjunta de estratégias pedagógicas.
Uso de Tecnologias digitais	Os professores reconhecem que as tecnologias digitais podem facilitar a gestão do tempo e a comunicação em sala	Falta de preparo técnico e pedagógico para integrar recursos digitais nas atividades de sala de aula, o que leva os professores a	Ações de formação focadas na aplicação prática de tecnologias digitais em contextos pedagógicos, de forma

	de aula, além de estimular a inovação.	manterem práticas em que os alunos acabam em um papel passivo.	que os professores possam aprender pela experimentação.
Atendimento às Diversidades de aprendizagem	Professores reconhecem que os alunos possuem perfis e ritmos de aprendizagem diversos e que o planejamento didático deve considerar essas diferenças.	Dificuldades na flexibilização das metodologias para atender as demandas de diferentes alunos, especialmente os que apresentam maiores dificuldades.	Ações de formação que enfoquem em personalização do ensino, com reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e adaptáveis às necessidades dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das percepções dos professores sobre seu processo formativo, suas práticas pedagógicas e o uso de metodologias ativas, com foco nos letramentos dos alunos, considero a interação entre a universidade e a escola essencial para promover uma troca contínua de saberes e experiências que favoreçam a formação continuada dos professores. A educação, nos dias de hoje, requer uma abordagem que transcenda as fronteiras tradicionais entre a universidade e a escola, estabelecendo uma relação dialógica que enriqueça a formação de professores e a prática pedagógica. A universidade, ao atuar como espaço de reflexão teórica e crítica, pode contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas nas escolas, ao introduzir conceitos como os de Paulo Freire (1987, 1996), que preconiza uma prática educativa dialógica e participativa. Na prática, isso significa que a universidade não é apenas um lugar de produção de teorias, enquanto a escola apenas aplica essas teorias. Em vez disso, a relação é de troca mútua: a universidade contribui com pesquisa e conhecimento teórico, mas também se nutre das práticas pedagógicas e desafios reais enfrentados nas escolas.

Da mesma forma, as escolas podem beneficiar-se das teorias e metodologias desenvolvidas na academia, mas também desafiam e enriquecem essas teorias com as demandas concretas do cotidiano educacional. Portanto, é importante ressaltar o papel fundamental da universidade no avanço científico da educação básica. Sua contribuição se dá tanto na formação inicial dos professores, por meio dos cursos de Licenciatura, quanto na formação continuada, além de sua participação na realização de projetos institucionais em colaboração com as escolas, o que pode promover uma prática educacional mais emancipatória (Silveira *et al.*, 2023). Assim, a relação dialógica entre universidade e escola se torna importante ao trazer a universidade como um espaço que não apenas gera conhecimento, mas também participa ativamente da formação continuada dos docentes.

O questionário e a Roda de Conversa 1 funcionaram como instrumentos que nos permitiram “ouvir” o que os participantes tinham a dizer para, posteriormente, via encontros formativos, pudéssemos viabilizar pontes para a troca de saberes, permitindo a reflexão sobre

práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas em nossa escola e complementando a discussão com informações teóricas que a universidade pode oferecer. A universidade, nesse contexto, pode atuar como um espaço de pesquisa e desenvolvimento de práticas formativas que contribuam para superar as dificuldades apontadas pelos professores participantes, promovendo uma relação colaborativa e dialógica com as escolas. Isso envolve a criação de espaços para a reflexão crítica sobre a prática docente, a valorização das experiências dos professores e coordenadores e a construção conjunta de soluções que possam ser implementadas no cotidiano escolar, ou seja, na própria escola, integrando, assim, teoria e prática por meio do diálogo.

A relação dialógica entre universidade e escola se fundamenta na ideia de que a formação docente não deve ser um processo isolado, mas sim uma construção conjunta. Como afirmam Freire (1987) e Nóvoa (2009a), essa interação deve ser caracterizada por um diálogo contínuo e reflexivo, em que os saberes acadêmicos são testados e aprimorados no contexto escolar. Assim, “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional” (Nóvoa, 2009a, p. 20).

A relação dialógica, conforme entendida por Freire (1996), fundamenta-se na interação colaborativa entre diferentes atores do processo educacional, promovendo a construção conjunta de conhecimentos. Essa colaboração entre pares reflete o diálogo como um processo horizontal, em que todos os envolvidos podem contribuir para o desenvolvimento coletivo de soluções pedagógicas inovadoras, o que se alinha diretamente com a proposta de formação continuada descrita nesta tese, cujos detalhes se encontram na seção seguinte.

3.2 O professor como mediador da formação continuada: as ações formativas

Nesta seção, exponho e analiso as ações formativas desenvolvidas no âmbito do projeto de extensão “Formação Continuada de Professores: um olhar atento para alfabetização, letramento e metodologias ativas”, partindo de seu planejamento até sua avaliação. Procuro, assim, nesta seção, apresentar e discutir dados que permitam mostrar como o segundo objetivo específico da pesquisa foi atendido, qual seja: planejar, desenvolver e avaliar ações formativas que pudessem ser performadas junto aos professores do ensino fundamental, no que tange aos letramentos e às metodologias ativas. Minha exposição será feita a partir da descrição e análise de momentos que considere marcantes durante os encontros formativos, no que diz respeito às temáticas desta pesquisa: letramentos e metodologias ativas, e que foram registrados em meus

diários de campo. Esses momentos foram marcantes, pois evidenciaram o que procurarei desenvolver nesta seção: a postura ativa dos professores participantes, que atuaram no projeto de extensão como mediadores de sua própria formação e da formação de seus pares.

Para obter dados junto aos professores que pudessem orientar os planejamentos das ações formativas, como descrito na seção anterior, apliquei e analisei o questionário respondido pelos professores participantes. Assim, pude levantar demandas sugeridas pelos entrevistados. Os temas sugeridos pelos professores para serem abordados nos encontros formativos foram: Tecnologias para os professores; Bem estar docente; Cuidar de quem cuida; O papel da família no auxílio educacional e as virtudes na escola; A importância do profissional de apoio dentro do ambiente escolar; Metodologias de ensino e experiências bem sucedidas; Discussão e troca entre os pares com oficinas de aprimoramento; Relacionamento intrapessoal e interpessoal; Propostas e formas de intervenção, estímulo ao interesse e a criatividade dos estudantes enquanto atores de suas próprias escolhas; Conscientização da importância do papel do professor; Inclusão, Teorias, práticas e desenvolvimento da BNCC; Estímulo ao interesse e a criatividade dos estudantes; e Como alfabetizar alunos com defasagem escolar.

Ficou evidente, a partir das respostas dadas, que muitos docentes creem ser importante utilizarmos os momentos formativos para abarcar temáticas no que concerne à alfabetização e ao letramento, o que demonstrou a relevância da proposta de projeto extensionista que delineamos como forma de contribuir para a formação continuada de professores. As categorias que se destacaram nas respostas dos docentes são as relacionadas à alfabetização e aos letramentos, com múltiplas abordagens, o que nos apontou a necessidade de promoção de discussão sobre abordagens e sugestões de atividades para promover o avanço na alfabetização/letramento dos discentes.

Observei que as sugestões dos docentes davam ênfase à leitura e à escrita e que esses desejavam aprofundar seus conhecimentos em estratégias para estimular a leitura e a interpretação textual em suas aulas, além de práticas que pudessem despertar o interesse e a participação dos alunos na produção de textos. Essa categoria denotou a preocupação dos professores em promover não apenas a decodificação, mas também a compreensão e expressão dos alunos por meio da linguagem escrita.

Os professores não são apenas receptores de conteúdo, mas devem assumir um papel central na construção de suas próprias trajetórias formativas. Portanto, no decorrer das ações formativas no âmbito do projeto de extensão, ficou evidente a figura do professor como mediador de sua própria formação, por acreditar que a formação continuada é um processo que deve ser ativo e reflexivo, conforme os preceitos de Freire (1996) e Imbérnon (2010). Ao se

tornarem mediadores de sua formação, os educadores são encorajados a identificar suas necessidades formativas, promovendo um aprendizado que se alinha aos seus contextos de atuação e desafios diários. Essa abordagem é respaldada também por estudiosos como Perrenoud (2000), que argumenta que a autonomia do professor em sua formação é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas e adaptadas ao contexto escolar.

No desenvolvimento do projeto extensionista, enfatizei a importância de proporcionar momentos de reflexão e troca entre os professores, reconhecendo suas experiências como fundamentais para o processo de formação. Essa troca é um componente essencial de uma prática dialógica, em que cada educador traz seu repertório de vivências, permitindo uma construção coletiva de saberes. Ao adotar esse modelo, busquei criar um espaço em que os docentes pudessem se sentir seguros para compartilhar seus sucessos, suas dificuldades e seus desafios diários, e de certa forma quebrar o estigma de superioridade da voz da universidade em cursos de formação de professores.

A ideia era que, por meio do desenvolvimento de quatro módulos, numa parceria entre universidade e escola, conseguíssemos atender algumas das demandas apresentadas pelos professores, utilizando uma abordagem que contribuísse para a ampliação do diálogo e aprendizado dos envolvidos no processo. Essa abordagem dialógica não só potencializa a formação docente, mas também reafirma o papel do professor como protagonista de sua própria formação, instruindo-o e incentivando-o a adaptar as novas metodologias e teorias às suas práticas educativas diárias.

No Quadro 4, apresento o cronograma das ações formativas.

Quadro 4 - Cronograma das ações formativas

Mês	Data	Tema	Responsáveis	Duração
Fev.	06/02	➤ Apresentação do projeto de pesquisa e curso de extensão. ➤ Análise sobre os desafios, necessidades, dificuldades e potencialidades encontrados no cotidiano da unidade escolar. ➤ Escolha das temáticas de acordo com as necessidades elencadas pela equipe docente.	Pesquisadora Juliana Afonso de Paula Souza e coordenação pedagógica.	4h de forma virtual
Mar.	20/03	➤ Histórico e contexto da alfabetização e letramento na educação. ➤ Concepções de alfabetização, letramentos e metodologias ativas. ➤ Apresentação de gráficos com percentual de alunos alfabetizados e não alfabetizados do 6º ao 9º ano.	Pesquisadora Juliana Afonso de Paula Souza, coordenadoras e professores convidados. Professoras regentes do ciclo de alfabetização da unidade escolar – 1º e 3º anos.	4h presenciais + 4h assíncronas (leituras disponibilizadas)

		➤ Compartilhamento de experiências exitosas no processo de alfabetizar.		
Abr.	27/04	➤ Seminário de Educação Empreendedora ➤ Palestra “Educação na Era do <i>Like</i> ”.	SEBRAE e Secretaria Municipal de Educação	Não houve encontro na escola. Ocorreu na Universidade de Uberaba (UNIUBE).
Maio	22/05	➤ Metodologias Ativas e o <i>Google Workspace</i> ➤ Aprendizagem baseada em projetos (PBL) ➤ Projeto Padrinhos e Madrinhas das Salas	Pesquisadora Juliana Afonso de Paula Souza, convidado Professor de Tecnologias na Educação Paulo Henrique Rafael Dantas, Coordenadoras e professores convidados.	4h síncronas + 4h assíncronas
Jun.	19/06	➤ A sala de aula e suas angústias são nossos problemas. Como ajudar o professor? ➤ Sala de aula invertida ➤ Estudo de caso ➤ Compartilhando experiências exitosas ➤ Pacto de Metas da educação	Pesquisadora Juliana Afonso de Paula Souza, coordenadoras e professores convidados,	4h presenciais + 4h assíncronas
Ago.	21/08	➤ Alfabetização, Letramentos e Metodologias Ativas: grupos de estudo ➤ Compartilhando experiências exitosas. ➤ Grupos de estudo	Pesquisadora Juliana Afonso de Paula Souza, coordenadoras e professores convidados	4h presenciais + 4h assíncronas
Set.	25/09	➤ Por que e para que metodologias ativas na prática docente? ➤ Rotação por estações ➤ Estudo de caso	Prof. ^a Dra. Fernanda Costa Ribas, Juliana Afonso de Paula Souza, coordenadoras e professores convidados	4h presenciais + 4h assíncronas
Out.	23/10	➤ Ensino crítico e criativo no processo para os letramentos: como é possível na escola pública? ➤ Rotação por estações ➤ Estudo de caso	Pesquisadora Juliana Afonso de Paula Souza, coordenadoras e professores convidados.	4h presenciais + 4h assíncronas
Nov.	13/11	➤ Plano de aula em um viés colaborativo: unindo alfabetização, letramentos e metodologias ativas ➤ Oficinas	Pesquisadora Juliana Afonso de Paula Souza, coordenadoras e professores convidados,	4h presenciais + 4h assíncronas
Total				60h

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Elucido que, em diversos momentos ao longo desta pesquisa, estive além do papel de observadora não-participante, assumindo também a condição de mediadora dos encontros de formação, atuando como assessora, termo utilizado por Imbernón (2011). O autor apresenta as seguintes orientações acerca do perfil necessário para assessores:

No futuro, a formação precisará de assessores capazes de identificar situações específicas, ou seja, uma capacidade de diagnóstico tanto na análise democrática de necessidades e das motivações dos professores como das condições profissionais, sociais e culturais existentes em determinado lugar e em certo momento, em vez de

se preparar para dar soluções genéricas para os problemas educacionais (Imbernón, 2011, p. 96).

Imbernón (2011) constata que o docente, a partir de sua realidade, pode propor soluções para as problemáticas oriundas de sua prática. E, para isso, o assessor deve contribuir com o diagnóstico dos percalços que os docentes encontram para, assim, alcançar a sua própria solução de forma contextualizada. Dessa forma, o professor deve ser visto como um mediador de sua própria formação, reconhecendo suas necessidades e buscando formas de superá-las. O educador que se percebe como agente ativo no processo formativo não apenas enriquece seu conhecimento, mas também fortalece sua prática pedagógica, tornando-a mais reflexiva e adaptada à realidade dos alunos.

Seguindo esta linha de pensamento, o projeto de formação continuada proporcionou momentos para o estudo, o diálogo e a reflexão, em formato de oficinas, palestras, rodas de conversa, socialização de experiências exitosas, o que se espera de uma pesquisa-ação:

Por ser uma pesquisa participativa, preocupada com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes da situação investigada estão envolvidos de modo a contribuir com a transformação da realidade, a pesquisa-ação é muitas vezes entendida como uma metodologia restrita a grupos sociais pertencentes às classes sociais populares, vista como forma de engajamento sócio-político em prol das classes minoritárias. Porém, pode ser discutida em áreas de atuação técnico-organizativa, com objetivos e focos próprios do campo da pesquisa a que se aplica, que tem seus compromissos sociais e ideológicos definidos (Costa; Politano; Pereira, 2014, p. 897).

Os encontros não se relacionaram somente à alfabetização, como foi proposto por algumas educadoras, mas tiveram um cronograma de estudos voltados aos conceitos de letramento e de metodologias ativas, considerando que a missão dos educadores é formar alunos autônomos, leitores, críticos, reflexivos e criativos. Dessa forma, os estudos dos letramentos e das metodologias ativas poderiam se mostrar mais relevantes para a prática docente.

A ação formativa foi planejada levando em conta as dificuldades elencadas pelos participantes, com a colaboração da professora de informática, vice-diretora e coordenadoras pedagógicas. Assim, todos os encontros formativos foram idealizados, discutidos e planejados, com antecedência, por mim e por quatro coordenadoras pedagógicas. Desde o ano de 2018, quando assumi a gestão escolar, prezo por estar presente em todas reuniões e decisões pedagógicas, pois julgo que estar à frente da direção escolar representa não apenas tomar decisões administrativas pela maioria, mas também cuidar das relações interpessoais e do

processo de ensino-aprendizagem, e assim impulsionar os meus colegas a buscarem ações que possam contribuir para a melhoria do nosso ambiente de trabalho, visto que “a direção da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2013, p. 453).

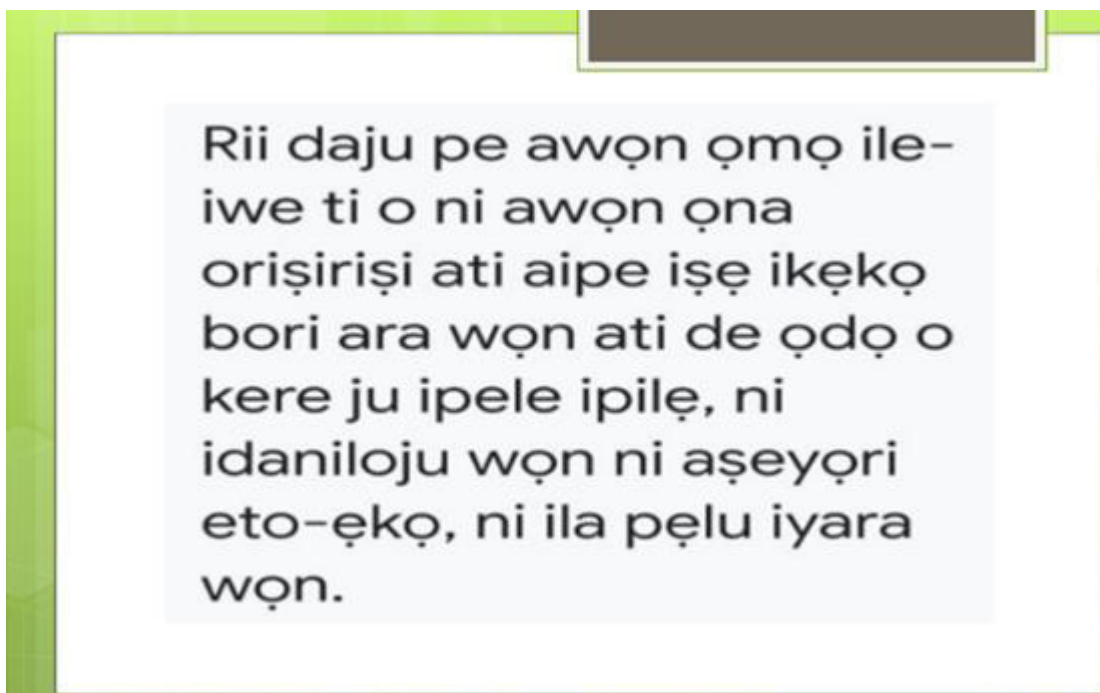
Como estive na condição também de pesquisadora, durante os encontros, destinei a maior parte de meu tempo para observar e registrar os momentos que considerei relevantes para responder às perguntas de pesquisa. Estar na posição de observadora-participante poderia favorecer a elaboração das formações subsequentes e analisar de que forma o que foi proposto reverberou no comportamento dos envolvidos. Esta nova condição também me propiciava ter um olhar sobre a escola além das minhas vivências enquanto gestora escolar.

Nas subseções a seguir, apresento experiências colaborativas vivenciadas nos encontros formativos que evidenciam como os professores exerceram papel central na construção de suas próprias trajetórias formativas.

3.2.1 Autocrítica e responsabilidade quanto à educação leitora dos estudantes

Nesta subseção, trago exemplos de momentos vivenciados nos encontros formativos que reforçam o papel dos professores na busca e implementação de iniciativas para favorecer o processo de alfabetização, de letramento e de educação dos estudantes. No primeiro encontro que tive com os professores na formação continuada, coordenadoras pedagógicas, de tempo integral e eu, apresentamos a proposta que foi elaborada a partir dos temas sugeridos por eles nos questionários. Iniciamos o encontro com a seguinte atividade: apresentamos o regimento comum das escolas municipais, traduzido no idioma iorubá, disponibilizamos aos participantes papel e lápis e solicitamos que copiassem o trecho a seguir.

Figura 14 - Texto em iorubá



Fonte: Arquivo da coordenadora de tempo integral.

Os professores, ao longo da realização da atividade, demonstraram com sua expressividade e comentários que a proposta não fazia sentido. Depois do tempo dado para a realização da tarefa, a coordenadora de tempo integral perguntou a todos se estava difícil copiar o texto. Logo, muitos responderam que consideravam:

[...] difícil fazer a cópia, pois estava tudo sem sentido, as letras desordenadas.

Nesse momento, uma das ministrantes da formação explicou que:

[...] assim são os alunos na sala, assim pode ser gerada a indisciplina, já que os alunos estarão copiando o que não entendem.

Essa fala gerou silêncio e insatisfação entre os participantes, incômodo esse talvez necessário para a reflexão da equipe. Cabe pensarmos nos dizeres de Freire (1996):

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (Freire, 1996, p. 60).

Ao pensar na ação discursiva da coordenadora, e ao perceber um mal-estar no grupo, reflito que esta insatisfação foi devido aos docentes se sentirem provocados pela coordenadora afirmar que os alunos copiam o que não entendem, ou seja, fazem a atividade apenas para cumprir com os comandos dos docentes. Isso nos possibilita “que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem -, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula” (Geraldi, 2007, p. 46). Precisamos refletir sobre porque ensinamos o que ensinamos, de acordo com Geraldi (2007).

A coordenadora prosseguiu explicando que o texto se tratava de um trecho do “Regimento Comum das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino”¹⁰, que apresentava algumas das funções do professor. Ademais, a ministrante explicou que essa dinâmica foi oferecida para que os professores refletissem como é o processo de alfabetização para alguns discentes: “*Se os alunos não entendem o que fazem, se não são estimulados, como estes serão alcançados em sala de aula?*”.

A partir daí, surgiu um debate entre os envolvidos. Os professores questionaram sobre a falta de ajuda e participação dos pais no processo de aprendizagem de seus filhos. Percebo que, frequentemente, quando alguma situação problemática da escola é colocada em pauta, os professores a justificam, apontando a falta de acompanhamento familiar na educação. A coordenadora buscou esclarecer que seria ideal que todos os educandos tivessem o acompanhamento familiar no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, há uma diversidade de realidades na educação, que não podem ser ignoradas, como por exemplo: alguns pais não sabem ler nem escrever, há crianças que não convivem com os pais, outras possuem condições muito vulneráveis, há pais que trabalham o dia todo e que possuem muitos filhos, não conseguindo acompanhá-los nos estudos.

Quando observo o olhar do educador em relação a sua visão sobre problema social da escola, no que tange ao percentual significativo de alunos infrequentes que temos, com provável fracasso escolar, é possível notar, na maioria das respostas no questionário, que os docentes priorizam responsabilizar “a família” pelo fracasso escolar; alguns apontam “o governo”, “o sistema” como responsáveis, sendo notória a abstenção dos grupos que acreditam que, se há problemas, estes não são de nossa alçada enquanto profissionais da educação. É indiscutível

¹⁰ A tradução do texto seria: “Diligenciar para que os alunos com ritmos diferentes e desempenhos insuficientes de aprendizagem se superem e alcancem, pelo menos, o nível básico, assegurando-lhes o sucesso escolar, em consonância com seu ritmo” (Uberaba, 2015, p. 37).

que a escola faz parte de um sistema, e que é imprescindível levarmos em conta as questões sociais, econômicas e ideológicas, dado que acabam por influenciar dentro do espaço escolar. Mas, se pensarmos em nosso papel social, seriam estas respostas mais confortáveis, deixando-nos também como vítimas de determinados agentes (do qual não nos incluímos): sistema educacional, da falta de comprometimento das famílias, seria toda a culpa do governo?

Essa postura por parte dos docentes sugere a necessidade de reflexão crítica, em que os professores, como mediadores de sua própria formação, sejam instigados a reconsiderar a complexidade das questões que envolvem a educação, rever suas responsabilidades e a desenvolver uma postura proativa em relação ao seu papel na educação, ou seja, “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo” (Freire, 1996, p. 17).

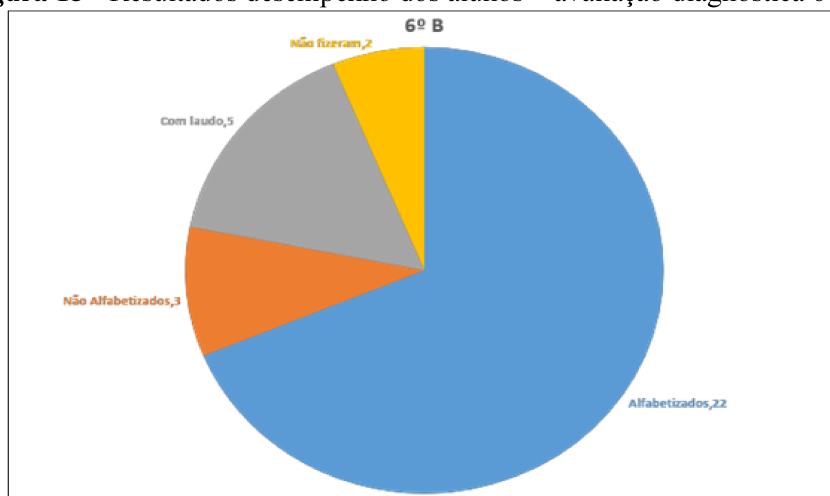
Pensando sobre isso, recorro aos estudos de Monte Mór (2015). Seguindo os pensamentos de Freire, a estudiosa salienta a natureza política da linguagem, sendo que, independentemente da modalidade e contexto em que ela se apresenta, é atravessada por ideologia. Em vista das respostas observadas, percebo que as interpretações dos discursos são individuais e agentivas e, assim, refletem o contexto histórico, social e cultural de cada indivíduo, pois são construídas socialmente. Acredito que, nós, enquanto educadores, acabamos por replicar certos discursos, colocando-nos na condição de passivos e impossibilitados de mudarmos nossa realidade.

Além disso, percebo que os docentes, muitas vezes, adotam uma postura defensiva quando é aberto algum espaço para diálogo sobre as situações problemáticas da escola. Apesar de meu objetivo ser envolver os professores “em um processo de compromisso e reflexão na ação” (Imbernón, 2011, p. 99), esses momentos acabam se tornando tensos. Essa defensividade pode ser um reflexo da dificuldade em confrontar as realidades da educação. Também pode ser vista como receio de o docente se sentir culpabilizado como o único responsável pelos fracassos da educação, discurso fomentado na sociedade. O professor, ao se reconhecer como mediador de sua formação, deve também se abrir para a autocrítica, para o crescimento pessoal e profissional. E captar que “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 21).

Também nesse primeiro encontro, foram apresentados os resultados de algumas avaliações diagnósticas de alunos do 5º ao 9º ano (Figuras 15-18), elaboradas durante o início

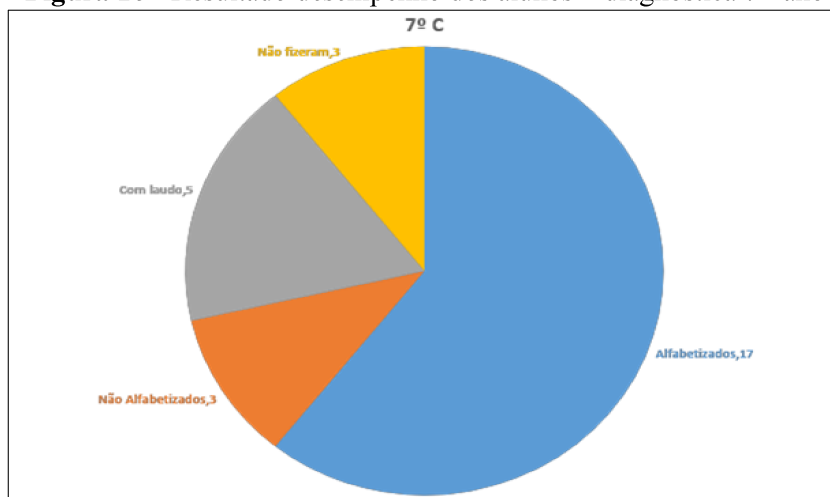
do ano pelos professores e observados os gráficos abaixo que ilustraram os resultados das turmas de sextos aos nonos anos nessas avaliações.

Figura 15 - Resultados desempenho dos alunos – avaliação diagnóstica 6º ano

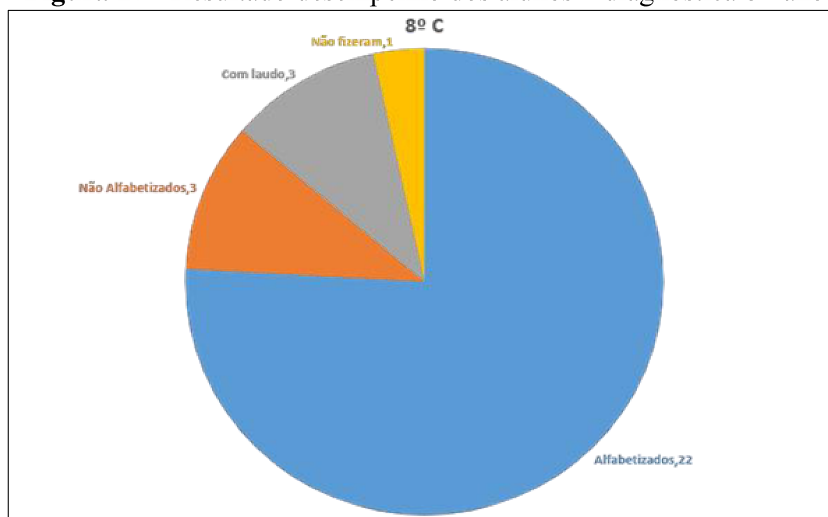


Fonte: Arquivo da pesquisadora.

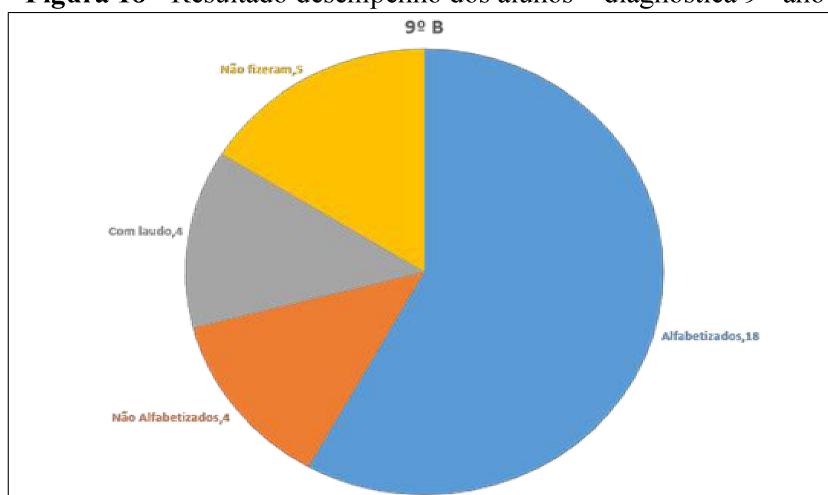
Figura 16 - Resultado desempenho dos alunos – diagnóstica 7º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 17 - Resultado desempenho dos alunos – diagnóstica 8 ° ano

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 18 - Resultado desempenho dos alunos – diagnóstica 9 ° ano

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Foi pontuado pelos participantes que, em todas as turmas dos anos finais, há discentes com laudo médico, com necessidades especiais, portanto, além de alunos não alfabetizados, sendo a mesma quantidade de alunos na turma de 6º B, 7º C, 8º C, as quais possuem 3 alunos não alfabetizados em cada sala. Já o 9º B possui 4 alunos não alfabetizados. Também foi notado

que, em todas as turmas, do 6º ao 9º ano, há discentes nos níveis pré-silábicos¹¹ e silábicos de alfabetização¹², o que é preocupante.

Alguns professores se manifestaram, após verificar os resultados, e uma das professoras, responsável pelos 9ºs anos, reclamou que as turmas estão “muito ruins”. Os professores continuaram a trocar informações e reflexões sobre os alunos, ressaltando que se torna difícil trabalhar com esta diversidade de níveis.

Percebo que a reflexão quanto às tensões que surgem diante dos desafios levantados pelos professores ou a partir do diagnóstico de sua prática, pode ser conduzida como um mecanismo de compreensão acerca do que nos ensina Imbernón (2011, p. 99): “a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análise de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação são temas-chave na assessoria”. Tendo isso em mente, ressaltei, como mediadora do encontro, que de nada adianta apenas procurarmos culpados, apontarmos os algozes da educação, se não pensarmos juntos no que podemos fazer para trabalhar com os educandos que possuem maiores dificuldades. Destaquei também que seria indispensável o trabalho diferenciado, fomentando práticas leitoras durante as aulas.

Mais um acontecimento significativo nesse mesmo encontro foi a apresentação de uma professora da turma de 1º ano de tempo integral. A professora convidada fez a contação de história do livro *O menino que aprendeu a ler*, da autora Ruth Rocha (Figura 19). A obra foi escolhida com a intenção de propiciar um momento para leitura deleite e aproveitar para refletir sobre o sentido da alfabetização, visto que o livro conta a história de João, um garotinho que começou a ver o mundo de forma diferente, à medida que foi descobrindo o mundo das letras. Esse tipo de atividade também reflete a importância da formação do professor como mediador. A professora do 1º ano estava na condição de formadora de seus colegas. Penso que isso possa estimular seus pares a pensarem em novas práticas leitoras com os estudantes.

¹¹ Nível Pré-Silábico - organizado em dois níveis, sendo:

Nível 1 - A criança tem traços típicos, como linhas e formas semelhantes a *emes* em letra cursiva. Apenas quem escreveu sabe o que significa. Ainda não se pode distinguir desenho e escrita em seus registros, recorrendo à utilização de desenhos. A escrita deve possuir variedade de caracteres. A quantidade de grafias para cada palavra deve ser constante (Picolli; Camini, 2013). Ex.: (armário)

Nível 2 - Neste momento a criança demonstra perceber que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita em que elege certa quantidade mínima de letras, bem como variedade entre elas. A forma dos caracteres está mais próxima das formas das letras e podem aparecer junto com números (Picolli; Camini, 2013). Ex.: JEONFGEU2YSNA (armário)

¹² Nível silábico: Aparece a hipótese silábica – a criança atribui um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra. Já relaciona a escrita à fala. No início, algumas crianças escrevem silabicamente, sem valor sonoro (Picolli; Camini, 2013). Ex.: AMRO (armário)

Figura 19 - Contação de histórias

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Lembrei-me deste livro, pois o li com minha filha quando ela estava em processo de alfabetização. Muitos anos se passaram desde a leitura desse livro e, assim como eu, minha filha ainda se lembra da estória. Penso que a leitura da obra foi valorosa para o período que estávamos vivendo, sendo que até hoje alimenta nossas memórias. Por isso, achei que pudesse contribuir para o processo de formação continuada de meus colegas professores.

A professora convidada foi fazendo a leitura do livro, buscando diferenciar as falas com sua entonação, mostrando cada página, a fim de valorizar o livro físico e suas ilustrações. Dialogamos sobre o poder da leitura e que “aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (Cosson, 2014, p. 40). Portanto, o ato de ler em voz alta não apenas enriquece a experiência do aluno, mas também serve como uma oportunidade de reflexão e autoformação para o educador, que se torna um facilitador na construção do conhecimento, de sentidos. Sendo assim, esse entendimento também deve se aplicar à formação dos professores, os quais podem reconhecer seu papel como mediadores desse processo.

Em seguida, a fim de propiciar mais um momento para a interação dos professores, torná-los ativos no seu processo de aprendizagem e explorar práticas pedagógicas que podem ser aplicadas pelos professores, foi pedido que se organizassem em grupos, totalizando oito grupos de cinco participantes. No refeitório da escola, foram organizadas bacias com água em cada mesa, ao lado da bacia uma dobradura de uma flor de papel colorido (de diferentes cores). Os docentes foram orientados a colocar a dobradura da flor dentro da bacia de água e aguardar

o que iria acontecer. Aos poucos, foi descoberto que a dobradura se tratava de uma flor que se abria.

À medida que as flores se abriam, cada grupo deveria retirá-la da bacia com cuidado para ler a frase, essa relacionada aos estudos dos letramentos, selecionadas do livro “Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”, de Magda Soares (2022). A mensagem constava no centro de cada flor (Figura 20), sendo algumas delas, a título de exemplificação: “A leitura não se traduz a ler palavras”; “A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem”; “Alfabetização e letramento são processos interdependentes”; “O texto é o eixo central das atividades de letramento”; “(...) se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso”, dentre outras.

Elucido que a ideia de desenvolver esta atividade com os docentes partiu após eu ter visto ser realizada em sala de aula com crianças de 1º ano (turma de tempo integral). Na oportunidade, notei o quanto as crianças ficavam encantadas em aguardar a flor desabrochar na água; elas ficavam ansiosas para descobrir qual a “letra” do alfabeto estava escondida dentro da flor. Ao passo que cada grupo de crianças descobria a letra que estava dentro da flor, elas a liam empolgadas para os colegas em voz alta. Considero que esta é uma atividade que pode não só motivar a alfabetização dos alunos, mas pode propiciar o diálogo entre as crianças e o professor, discutir sobre o encantamento de descobrir outro mundo, o mundo da leitura por meio da escrita, já que estas crianças já estão inseridas numa diversidade de práticas de letramento além dos que são vivenciados na escola.

Figura 20 - Atividade do desabrochar da flor



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A proposta desenvolvida com os docentes buscou refletir, tendo como base as incursões nas obras de Soares (2021, 2022), sobre metodologias para o desenvolvimento da alfabetização e dos letramentos, pensando em como: desenvolver a oralidade do aluno, atividades e espaços diversificados, leitura deleite, uso da biblioteca, cantinho de leitura da sala de aula, dentre outras. Esta seleção foi realizada por mim e uma coordenadora pedagógica. As dinâmicas

apresentadas ao longo desse encontro trouxeram várias reflexões, tanto aos promotores da formação, coordenadoras e eu, quanto aos professores participantes. Considero que o momento foi bastante tocante, pois sensibilizou a equipe e a levou à discussão de aspectos importantes sobre leitura significativa no ambiente escolar e ao atendimento do estudante.

Outro encontro que se destacou em meu planejamento com o curso de extensão foi o Projeto Padrinho/Madrinha das Salas, presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Vejo que este projeto possibilita a aplicabilidade de práticas de letramento e de uso de metodologias ativas. Também leva em consideração a proposta de letramento crítico. O projeto consistiu em fomentar e apresentar aos alunos, além de nomes canônicos e notáveis mundialmente, novas personalidades, dentre elas valorizar a mulher, os povos originários, os afrodescendentes, as pessoas com necessidades especiais, ou seja, diferentes representatividades.

Em 2023, a escolha dos padrinhos e madrinhas de sala ocorreu, em conjunto com os alunos do Grêmio Estudantil e os demais alunos das turmas, também dos professores da escola e coordenadoras, visando ser uma ação pedagógica democrática, com vistas a um plano de ação que envolvesse todos os membros da escola:

o plano de ação ou projeto pedagógico de determinado estabelecimento de ensino, devidamente discutido e analisado pela equipe escolar, torna-se o instrumento unificador das atividades ali desenvolvidas, convergindo em sua execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2013, p. 460).

Para o projeto acontecer, foi realizado um sorteio para definir quem seriam os vinte padrinhos e/ou madrinhas para cada sala de aula (espaço da escola). Assim, foram definidos os padrinhos e madrinhas das turmas, os quais estão dispostos no Quadro 5:

Quadro 5 – Padrinhos e madrinhas de turma

Turma	Padrinhos / Madrinhas de turma
1º ano D	José Carlos Chagas de Oliveira - paratleta, membro da ADEFU (Associação dos Deficientes Físicos de Uberaba), nos Jogos Paralímpicos de Verão de 2012 em Londres e nos Jogos Paralímpicos de Verão de 2016 no Rio de Janeiro, finalizou a modalidade individual BC1 em quarto lugar. Na edição de 2020 em Tóquio conseguiu o bronze em sua categoria.
1º ano E	Sônia Guajajara - indígena do povo Guajajara/Tentehar. Pós-graduada em Educação Especial, Bacharel em Letras. Destaca-se por sua luta histórica pelos direitos dos povos originários e pelo meio

	ambiente, primeira-ministra dos povos indígenas, atua no governo atual.
2º ano D	Raíssa Leal - skatista brasileira vice-campeã olímpica nos Jogos Olímpicos de Verão de 2020, realizados em Tóquio, a mais jovem medalhista olímpica brasileira. Também é campeã panamericana, vencendo a medalha de ouro no skate street dos Jogos Pan-Americanos de 2023.
2º ano E	Madu Costa - pedagoga, arte-educadora, escritora, cordelista, narradora de histórias, compositora, cantora, assessora pedagógica.
1º ano C	Eliane Potiguar - doutora <i>honoris causa</i> desde o fim de 2021, a educadora é considerada a primeira escritora indígena a publicar um livro no país.
1º ano A 9º ano B	Hebert de Souza - o “Betinho”, sociólogo que desenvolveu trabalhos sobre a luta contra a fome.
1º ano B e 5º ano A	Marta Mendonça - nome artístico da cantora brasileira Irenice Mendonça Ferreira, nascida na cidade de Uberaba, em 16 de fevereiro de 1940. Ela apareceu nos anos 60 com a canção Tu Sabes, que vendeu muito e ganhou os principais prêmios da época.
2º ano A e 7º ano A	Alfredo Mozart - uberabense, criador dos “litros de luz”. O projeto consiste em uma fonte de iluminação através de líquidos na garrafa pet. A sua invenção já foi exportada para mais de 15 países.
2º ano B e 9º ano A	Romero Britto - artista plástico brasileiro de renome internacional.
3º ano A e 5º ano B	Daiane dos Santos - atualmente comentarista de esporte, foi a primeira ginasta brasileira, entre homens e mulheres, a conquistar uma medalha de ouro em uma edição do Campeonato Mundial.
3º ano B e 7º ano B	Vitória Bueno - bailarina que não possui os braços, exemplo de inclusão pois faz tudo com os pés.
3º ano C e 7º ano C	Carlos Francisco de Moraes - escritor, professor adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro no curso de Letras.
3º ano D e 8º ano A	Neymar - jogador de futebol. Ele também é fundador do “Instituto Neymar”, que atende crianças em condições de vulnerabilidade.
4º ano A e 6º ano A	Elza Soares - cantora e compositora brasileira. Um dos maiores nomes da Música Popular Brasileira - MPB.
4º ano B e 6º ano B	Greta Thunberg - ativista que luta pelo meio ambiente.
4º ano C e 6º ano C	Mário de Assunção Palmério - escritor da Academia Brasileira de Letras e fundador da Universidade de Uberaba.
4º ano D e 9º ano C	Dr. Elídio Antunes - trabalha com a doação de órgãos no Hospital das Clínicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
5º ano C e 8º ano C	José Donizete da Silva - campanólogo, isto é, fabricante de sinos, na cidade de Uberaba.
5º ano D e 8º ano B	Cecília Meireles - escritora, jornalista, professora e pintora, considerada uma das mais importantes poetisas do Brasil.
AEE	Malala - ativista paquistanesa, foi a pessoa mais jovem a ser laureada com um prêmio Nobel. É conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal do Paquistão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Creio que trabalhar com este projeto vai ao encontro do que preconiza Imbernón (2010, p. 46), quando defende “uma formação a partir de dentro e para dentro e fora, baseada na revisão conjunta mediante processos reais de pesquisa-ação, não no sentido de ortodoxia metodológica, senão no da reflexão sobre o que se faz e sobre a finalidade da mudança coletiva”. Relaciona-se também aos estudos das metodologias ativas, conforme Bacich e Moran (2018, p. 17): “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Assim, observar a lista de nomes dos padrinhos/madrinhas de turma destaca o viés do projeto, que possibilita ampliar o conhecimento dos educandos sobre as personalidades atuais, abrir espaço para a leitura, pesquisa, o debate e a reflexão, o que estimula a aprendizagem, o pensamento crítico e os estudantes a estarem sempre em contato com o novo.

Posto isto, se as atividades forem exploradas pelo docente, por um viés mais dialógico, será possível desenvolver a criticidade dos educandos, conforme Faraco e Tezza (2001, *apud* Monte Mór, 2015, p. 38): “ser crítico é ser capaz de atravessar limites do texto em si para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência”.

O trabalho com este projeto também pode viabilizar os princípios da sala de aula invertida, sendo necessário ao educador a proposta deste trabalho em parceria com os educandos com que trabalha. A responsabilidade dos discentes na pesquisa, na busca pelas informações e, em seguida, a apresentação dos padrinhos aos demais colegas pode deixá-los mais responsáveis por sua própria aprendizagem, tornando-os ativos no processo, sendo os docentes mediadores da aprendizagem, como é proposto nos estudos das metodologias ativas.

Como último exemplo de dinâmica que nos permitiu experienciar os princípios das metodologias ativas em nossos encontros formativos, descrevo uma dinâmica que foi mediada por quatro professoras que atuam na escola. Como informado anteriormente, ao longo do processo formativo, a coordenação pedagógica e eu decidimos que era importante a participação dos docentes na condução de tarefas nos encontros formativos. Sendo assim, convidamos algumas docentes para conduzir dinâmicas de grupo. Dentre as mediadoras convidadas estiveram:

- a) uma professora regente do segundo ano, professora M;
- b) uma professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), professora N;

- c) duas profissionais de apoio, ou seja, são professoras responsáveis por auxiliar crianças com necessidades especiais em sala de aula, professora O e P.

As professoras desenvolveram uma dinâmica que deveria ser realizada em duplas pelos professores.

Os professores se organizaram em duplas, no refeitório da escola. Foram distribuídos, para as duplas: potes de tinta, pincel e folha de papel branco. As professoras responsáveis pela dinâmica distribuíram também pedaços de tecido não tecido (TNT), cortados em tiras, e explicaram que um dos membros da dupla deveria ter os olhos vendados e o outro deveria permanecer com as mãos amarradas para trás. Assim foi feito. Em seguida, cada dupla recebeu um papel em que estava escrito o nome de alguns objetos, para que a pessoa que se encontrava com os olhos vendados fizesse o desenho (esboço), recebendo orientações da pessoa que se encontrava com as mãos amarradas (Figuras 21 e 22).

Figura 21 - Dinâmica em dupla



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Figura 22 - Dinâmica em dupla



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A dinâmica transcorreu com uma ansiedade aparente por parte de todos os que estavam participando. No final, as duplas foram convidadas a relatar as sensações que sentiram ao estarem com alguma limitação, sendo indispensável o trabalho em parceria. Todas as duplas explicaram o desenho que fizeram e se divertiram muito por alguns desenhos estarem um pouco distorcidos. Também relataram o quanto é diferente e difícil não poder usar as mãos ou a visão. Muitos se colocaram no lugar das pessoas portadoras de deficiência e se sensibilizaram com a dinâmica.

Essas reflexões mostram que os docentes puderam reconhecer as dificuldades enfrentadas por seus alunos e a importância da empatia na prática educativa. Ao vivenciar limitações, os docentes não apenas compreenderam as barreiras que seus alunos possivelmente enfrentam, mas também foram encorajados a refletir sobre como criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos e acolhedores. Isso vai ao encontro das premissas de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p.72), que defendem a importância de se respeitar “aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como [os alunos] aprendem”, a fim de encontrar meios para o estudante melhor aprender. Segundo os autores, “Nem sempre é necessário que toda a turma caminhe no mesmo ritmo. Avançamos gradativamente para outro desafio da educação: a personalização do ensino” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p.72).

A proposta foi planejada com o objetivo de mobilizar a teoria sobre o ensino personalizado, como também de sensibilizar o grupo de que é possível fazer uso de metodologias ativas em suas práticas. Ainda, pretendemos fazê-los refletir que estavam diante de um problema, tinham como tarefa resolvê-lo entre pares (mais uma metodologia ativa), de forma colaborativa, mas sem ser necessário o uso de tecnologias digitais. Além disso, todos os recursos pedagógicos utilizados foram aqueles que tínhamos na escola. Ou seja, a atividade não gerou outros custos, mostrando, assim, que é possível possibilitar uma educação diferente da educação bancária (Freire, 1996) na escola básica, mesmo em cenários que não contam com recursos sofisticados.

3.2.2 Co-aprendizagem na formação docente: aprendizagem ativa dos professores sobre conceitos teóricos

É essencial encontrarmos maneiras para construir a aprendizagem de forma ativa e colaborativa, por meio da pesquisa e da curiosidade, que desafie os aprendizes, de acordo com

o que é proposto pelos estudos das metodologias ativas. Fazendo ou não uso das tecnologias digitais, é exequível propor uma educação:

que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimentos de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes de compartilhamento de tarefas (Bacich; Moran, 2018, p. 16).

Acredito que essa mesma ideia, de tornar os sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, possa se aplicar também aos professores e sua formação. Uma sugestão dada pelos participantes em relação às temáticas de debate nos levou a propor o seguinte encontro formativo: “A sala de aula, suas angústias são nossos problemas: como alfalettrar”. Nesse encontro, a proposta era trabalhar em grupos de estudo, a fim de mobilizar os conceitos de alfabetização, letramento e metodologias ativas. Com o intuito de trabalhar as angústias dos professores de forma descontraída, selecionei o vídeo do professor Leandro Karnal¹³, cujo título é “Sala de aula é o espaço da destruição da estabilidade psíquica das pessoas” para ser apresentado, o qual expõe as dificuldades dos docentes, de forma divertida e leve.

O *feedback* dos docentes sobre o vídeo foi positivo; os professores deram muitas gargalhadas e alguns se emocionaram. Muitos se reconheceram em várias situações citadas no vídeo e, a partir daí, houve uma troca, um diálogo entre os colegas docentes. Aproveitei a oportunidade para justificar a minha escolha do vídeo. Expliquei que, ao assistir o vídeo, também me identifiquei com inúmeras situações que vivi em sala de aula. Também ressaltei a fala final de Karnal “Esse é o momento que se distingue o profissional do amador”. Considero que são inúmeros os desafios enfrentados em uma escola, em uma sala de aula, que trazem angústias, até descrença com a educação. No entanto, aqueles que se tornam efetivamente profissionais continuam no exercício da profissão.

Nesse encontro, as coordenadoras propuseram uma atividade para os professores, que se organizaram em grupos interdisciplinares. Cada equipe recebeu uma temática para estudo e análise e posterior composição de uma atividade para apresentar aos demais colegas. Ao grupo “Desenvolvimento Profissional e Formação continuada”, foi disponibilizado o livro *Educação Escolar – Políticas, Estrutura e Organização*, dos autores José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi. Em resumo, a obra apresenta uma análise dos aspectos

¹³ Disponível em:

<https://www.facebook.com/territorioconhecimento/videos/783728148466297/?s=chYV2B&fs=e&mibextid=3uyXbM>. Acesso em: 9 jan. 2025.

sociopolíticos, pedagógico-curriculares, legais, históricos e organizacionais da educação escolar brasileira, bem como da organização e gestão da escola. O livro possibilitou aos professores e gestores uma reflexão acerca dos contextos em que os profissionais da educação se encontram no ambiente escolar.

Outrossim, os professores destacaram que a sua atividade profissional está inserida em uma organização, em seus comportamentos e condutas, na qual as regras são aprendidas e, ao mesmo tempo, produzidas por seus membros, os quais podem ser a direção, coordenação, funcionários, alunos e pais. Sendo assim, todo o ambiente escolar, a gestão, a organização, o edifício escolar, a conduta dos funcionários, as condições materiais e o nível de limpeza contribuem para a educação e as ações de desenvolvimento profissional não podem estar separadas das práticas de gestão e cultura organizacional.

O segundo grupo recebeu a temática “Alfabetização e Letramento” para análise e elaboração de atividade explicativa. Para o desenvolvimento da atividade, os professores receberam o livro *Alfabetizar – toda criança pode aprender a ler e a escrever*, da autora Magda Soares. Com o objetivo de enfatizar a distinção entre alfabetização e letramento, o grupo foi dividido em duas equipes, sendo uma delas responsável pelo aprofundamento da temática “Letramentos”.

O terceiro grupo ficou encarregado pela discussão do texto “O insucesso escolar no Brasil do século XX”, um dos capítulos do livro *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*, de Roxane Rojo. A autora analisa as práticas pedagógicas e os modelos de ensino adotados, destacando como eles contribuíram para a exclusão de estudantes provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Desse modo, Rojo (2009) discute como a escola brasileira historicamente priorizou um currículo que reflete os valores e letramentos dominantes, frequentemente distantes das experiências e culturas dos alunos das classes populares. Nesse sentido, o insucesso escolar não é tratado apenas como um problema individual do aluno, mas como um reflexo estrutural das relações entre escola, sociedade e cultura.

O quarto texto foi retirado da internet e seu título era “Leitura da palavra...leitura do mundo”, entrevista de Paulo Freire e Márcio D’Oliveira Campos. O texto explora a ideia, numa perspectiva da pedagogia crítica freireana, de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ou seja, antes de aprender a ler e escrever, os indivíduos já interpretam o mundo ao seu redor por meio de suas experiências de vida.

Letramento e alfabetização são dois conceitos relevantes da educação, principalmente na educação básica. Ambos envolvem o desenvolvimento da linguagem e, apesar de

semelhantes em alguns aspectos, principalmente quanto a como entendem os processos de escrita e de leitura, eles possuem diferenças quanto à maneira de trabalhá-las e suas concepções¹⁴. A alfabetização se refere à aprendizagem das letras e de símbolos escritos, já o letramento se ocupa da função social da língua, além do ler e escrever, isto é, a compreensão, interpretação e uso da língua nas práticas sociais.

Nesse momento do encontro, com base nos textos que os grupos de 1 a 4 leram, dialogamos acerca do que se havia entendido sobre alfabetização e letramento, se havia diferença entre os conceitos ou se se tratava de termos sinônimos. A professora K se posicionou, retomando as palavras do texto lido “Leitura da palavra... Leitura do mundo”, de Freire:

[...] é impossível conceber a alfabetização como leitura da palavra sem admitir que ela é necessariamente precedida de uma leitura do mundo.

A professora comentou que, para o ensino-aprendizagem acontecer, é preciso levar em consideração não somente o saber “científico” que é transmitido aos alunos pela escola, mas também o saber “espontâneo” que as crianças trazem de casa. Comentou, também, que o letramento ultrapassa o processo de alfabetização, sendo este último o processo de aquisição dos códigos e sinais da língua. Considero que este momento foi bastante relevante para que houvesse reflexão dos colegas no que tange aos sentidos de letramentos.

Para o último grupo, “Metodologias Ativas”, foram disponibilizados os textos: “Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma breve revisão”, de Fabrício Luís Lovato, Angela Michelotti, Cristiane Brandão da Silva e Elgion Lucio da Silva Loretto (2018); “Metodologias ativas: 12 estratégias para facilitar o aprendizado dos alunos”, de Priscila de Albuquerque Tavares (2019); e, por fim, o texto “A aprendizagem é ativa”, do livro *Metodologias ativas para uma educação inovadora*, organizado por Lilian Bacich e José Moran (2018).

A professora M começou a exposição do tema com a distinção entre aprendizagem ativa e aprendizagem passiva. Em suas palavras, ela relatou que, ao longo do debate, o grupo considerou que:

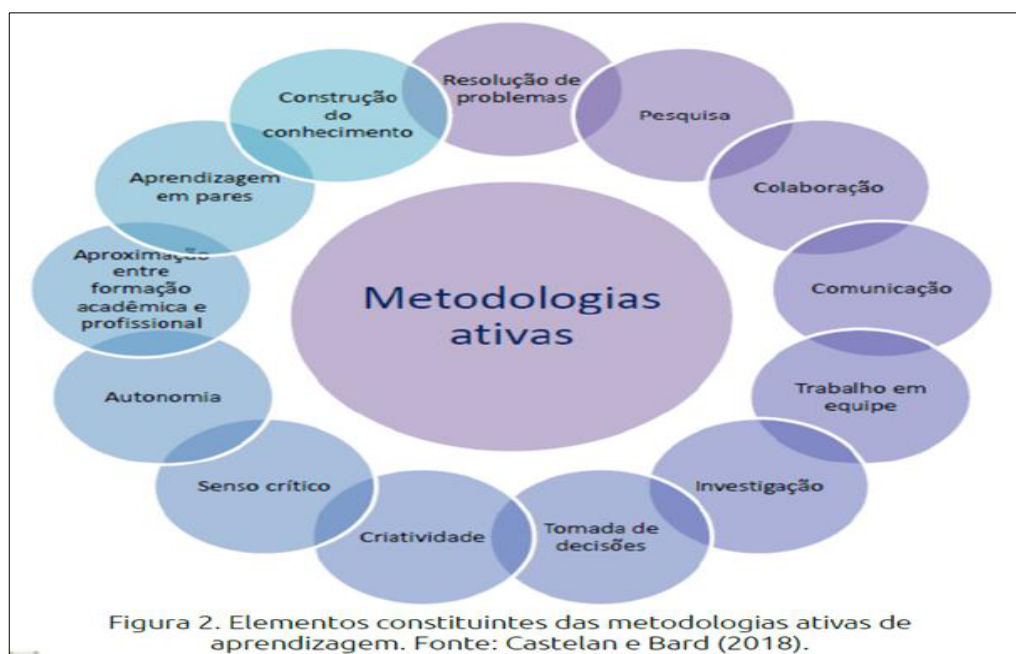
[...] a aprendizagem ativa foca no aluno, na reflexão, no protagonismo desse aluno, envolve a ‘cocriação’. Gostamos muito dessa palavra porque é um processo de compartilhamento entre o aluno e o professor. Esse tipo de aprendizagem é baseada no desafio, em desafiar o aluno a aprender”.

¹⁴ Na seção 1.4 discuto a distinção entre alfabetização e letramento mais detalhadamente.

O sexto encontro formativo foi estruturado de forma a aprofundar a discussão sobre metodologias ativas e para oportunizar uma experiência “mão na massa” entre os professores com uma metodologia ativa: a rotação por estações. Relatarei nos próximos parágrafos dois encontros que foram baseados no trabalho de rotação por estações. O primeiro foi denominado “Por que e para que metodologias ativas na prática docente?”. Já o segundo envolveu a oferta de breves oficinas sobre letramentos.

No encontro sobre metodologias ativas, a abertura da discussão foi conduzida pela Prof.^a Dra. Fernanda Costa Ribas, que compartilhou com os professores participantes um gráfico localizado no artigo, cujo título é “Implementação das Metodologias Ativas de aprendizagem nos Cursos Presenciais de Graduação”, de Castelan e Bard (2018). O gráfico resume alguns elementos das metodologias ativas, sendo eles: a colaboração, o trabalho em equipe, a investigação, tomada de decisões, criatividade, autonomia, o senso crítico, aprendizagem em pares (ou equipes), construção do conhecimento, resolução de problemas e pesquisa.

Figura 23 - Elementos das metodologias ativas



Fonte: Castelan e Bard (2018, p. 5)

Outrossim, a professora explicou que, para encorajar o protagonismo do aluno, existem algumas estratégias que podem ser implementadas nas aulas. Com base no estudo e pesquisa de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, de José Moran e de Daniel Mill, a professora citou as seguintes estratégias: sala de aula invertida, personalização do ensino, aprendizagem baseada na investigação e no problema, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem com histórias

e jogos, aprendizagem em equipe, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem entre pares (*peer instruction*) ou aprendizagem baseada em times (*team based learning*), movimento “*maker*” (faça você mesmo), abordagem *steam* (*science, technology, engineering, arts and mathematics*) e robótica pedagógica.

Posteriormente, iniciou-se a segunda parte do encontro formativo (“mão na massa”) e os professores foram divididos em cinco equipes para realização da atividade. A equipe diretiva e pedagógica apresentou aos professores o modelo de rotação por estações, já antes citado pela Prof.^a Fernanda. Cada grupo ficou em uma estação por cerca de 15 minutos e, ao soar do sino, os grupos se deslocavam para a próxima estação. Cada estação ficou sob a responsabilidade de um(a) professor(a) e foi assessorada pelas coordenadoras pedagógicas e por mim.

De acordo com meus registros no diário de campo, o trabalho por meio de estações foi considerado pelos participantes como o mais interativo e produtivo. Entretanto, para isso, tivemos o desafio de fazer com que os docentes convidados para mediar as formações não se tornassem meramente transmissores de conhecimento, como alertam Bacich e Moran (2018). Foi necessário dialogar com os professores mediadores e buscar sugestões que pudessem colaborar com as suas práticas em cada estação. A ideia era que, nessas estações, os docentes pudessem: a) debater conceitos teóricos, como alfabetização, letramento, letramento crítico; b) refletir sobre o trabalho docente e pensar em estratégias para lidar com problemas comumente enfrentados na escola (como a indisciplina dos alunos); c) experienciar a aprendizagem ativa ao participarem de uma atividade organizada por estações, as quais foram planejadas tendo em mente os pressupostos das metodologias ativas.

Entre os temas propostos nas estações estavam: i) o letramento crítico; ii) a função socioeducativa do trabalho docente; iii) indisciplina em sala de aula; iv) o aluno crítico e criativo no processo de ensino-aprendizagem; e v) o poder da literatura para o desenvolvimento da criticidade e criatividade.

A escolha pela abordagem sobre letramento crítico com os professores aconteceu após as imersões que fiz nas aulas da disciplina Estudos dos Letramentos, no segundo semestre de 2023, na UFU, com a professora Fernanda Ribas. Considerei relevante levar ao grupo essas leituras e proporcionar momentos de discussão e reflexão sob uma nova perspectiva teórica, já que, muitas vezes, penso que há estranhamentos que acontecem nas salas de aulas que podem ser discutidos e resolvidos a partir de novos olhares. Acredito ser importante despertar em nós e em nossos educandos a criticidade, ressignificar as nossas convicções e, assim, construir sentidos.

Na primeira estação, como fundamento para a sua apresentação, a professora mediadora se baseou em informações dos textos “Letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos”, de Vanderlis Legramante Barbosa e Ruberval Franco Maciel (2018) e “Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares”, de Walkyria Monte Mor (2015). Após a leitura dos textos, os professores participantes foram desafiados a constituir um mapa mental digital, no “*Jamboard*”, considerando os conceitos de Letramento Crítico. Dentre as palavras mais utilizadas pelos docentes, para descrever a importância do letramento crítico e o seu conceito, destaco: pensamento em construção, cidadania crítica, prática social, reflexão, ação social, recursos, conjunto de percepções, sociedade e ideologias.

O segundo tema proposto em uma das estações foi a função socioeducativa do trabalho docente. Para a composição da atividade, a professora mediadora apresentou um vídeo que, em síntese, retrata a vida de uma senhora humilde, chamada Maria. No vídeo, Dona Maria relata como conquistou o seu primeiro “pedaço de terra” e sobre a felicidade em aprender a escrever o seu nome, já na velhice.

O terceiro tema proposto foi a indisciplina em sala de aula. Decidi abordar esta temática em uma das estações porque, em muitos momentos, os docentes reclamam da indisciplina dos educandos, afirmando ser este fator um grande dificultador para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, relacionadas às práticas leitoras e à adoção de metodologias ativas. Pretendia, com a discussão de tal tema, que os docentes tivessem a oportunidade de lançar outros olhares para a indisciplina dos alunos, procurando identificar suas causas e debater maneiras de contornar o problema. Achei, então, viável uma intervenção com o grupo utilizando esta temática, levando em consideração “a experiência pessoal e profissional dos adultos, de suas motivações, do meio de trabalho – em suma, de sua situação de trabalhadores – e, por outro lado, a participação dos interessados na formação e na tomada de decisões que lhes concernem diretamente” (Imbernón, 2011, p. 102-103).

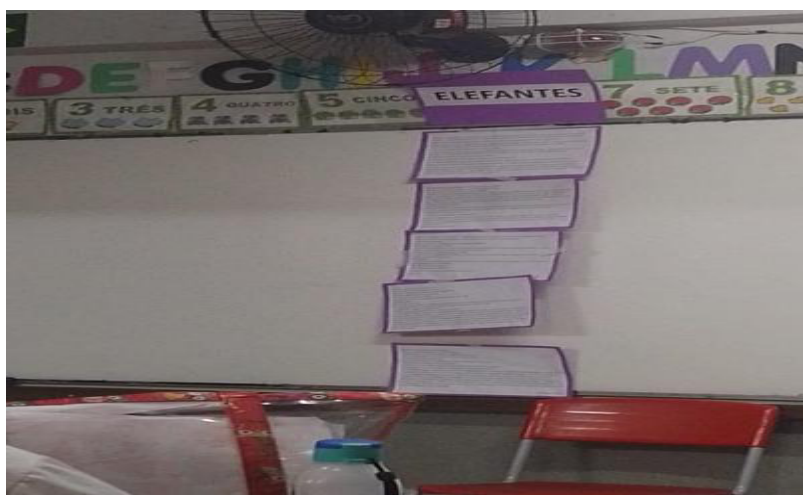
Para a discussão desse tema, selecionei o filme “O substituto”, que retrata a realidade difícil do cotidiano escolar de professores e alunos, bem como apresenta também alguns momentos de superações e felicidade no âmbito escolar. Outrossim, o filme demonstra como cada personagem está imerso em suas próprias necessidades pessoais e angústias. O professor protagonista do filme, ao demonstrar interesse sincero pela realidade de seus educandos, consegue conquistar a atenção de seus alunos e transformar suas vidas. A produção traz uma reflexão sobre os desafios que os docentes vivem no âmbito escolar, bem como sobre a importância no desempenho de seu papel de auxiliar os seus alunos e de buscar alternativas para favorecer a educação dos jovens.

Após assistirem ao vídeo, realizaram um diálogo reflexivo quanto ao tema. Os professores enfatizaram a importância de envolver o aluno e compreender a sua realidade fora do ambiente escolar, tendo em vista que muitas crianças e adolescentes não recebem incentivo aos estudos por parte de sua família, ou precisam ajudar no sustento da casa. Ao final, foram apresentadas sugestões de ações que pudessem colaborar para o envolvimento dos alunos e para a redução da indisciplina dentro e fora da sala em nossa escola.

A quarta estação trabalhou com a temática “O aluno crítico e criativo no processo de ensino-aprendizagem”. Para composição da estação, as professoras realizaram a exposição de algumas experiências exitosas de professores com alunos. A professora L iniciou a discussão na estação expondo a sua experiência exitosa com a turma de 5º ano. Para o desenvolvimento da atividade, a professora explicou como realizou uma atividade de leitura com seus alunos: primeiramente, ela fez a escolha de um livro e, posteriormente, procedeu a leitura de um trecho da obra, sem mostrar a capa do livro aos alunos. Com essa ação, a docente visou ao estímulo da imaginação de seus alunos, os quais logo depois deveriam produzir um desenho de como seria a capa do livro, baseando-se, para isso, no que estavam ouvindo da história.

A quinta e última estação trabalhou com o tema “O poder da literatura para o desenvolvimento da criticidade e criatividade”. Para a composição da atividade, o texto “Elefantes”, do autor Marcelo Coelho, foi disponibilizado aos docentes em partes, conforme imagem a seguir.

Figura 24 - Texto Elefantes



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A princípio, com as partes do texto em mãos, os docentes deveriam realizar uma leitura rápida do texto e montá-lo em ordem cronológica. Posteriormente, a mediadora da sessão realizou a leitura do texto para os professores, os quais se divertiram com o enredo engraçado

da estória. Após a leitura do texto, os docentes, organizados em grupos, deveriam compor outro final para a estória ou apresentar o seu ponto de vista a respeito do contexto literário.

O texto, em síntese, conta a história de um aluno que precisava ir ao banheiro no primeiro dia de aula. Após demasiadas tentativas em convencer a professora a deixá-lo ir ao banheiro, o aluno acabou urinando na sala de aula. O narrador comenta que, enquanto a professora falava sobre elefantes, ele imaginava e planejava de que forma ele poderia realizar o pedido à professora. O grupo 01, após a leitura do texto, relatou que:

[...] por ser o primeiro dia de aula, a professora poderia ter acolhido melhor o aluno.

Semelhantemente, o grupo 02 demonstrou que havia faltado sensibilidade por parte da professora para com o aluno e enfatizou sobre a importância de a docente explicar antes aos seus alunos sobre deixá-los ou não ir ao banheiro. Dessa forma, o aluno realizaria o pedido antes da professora começar a lecionar a matéria. O grupo 03 salientou a importância de o professor trabalhar as regras da escola dentro da sala de aula e que seria necessário um olhar mais atento do docente em relação aos vários pedidos do aluno para ir ao banheiro. Em suas palavras, o grupo expôs que:

[...] o professor sabe quem pede para ir ao banheiro para passear e quem realmente está apertado. A professora deveria ter perguntado se realmente o aluno não poderia esperar mais um pouco, pelo menos até que ela finalizasse a explicação da matéria.

O grupo 04 partiu de outra premissa. Eles apontaram que, muitos alunos, gostam de chamar a atenção do professor e dos colegas com algumas brincadeiras. Contudo, ainda na opinião do grupo, no primeiro dia de aula, não é costume o aluno realizar brincadeiras e peganhas, visto que os estudantes iniciam o ano letivo envergonhados e desacostumados com o ambiente escolar. Por fim, o grupo enfatizou que a professora deveria ter ficado mais atenta às queixas do aluno.

No final, o grupo 05 advertiu a postura da professora no primeiro dia de aula dos alunos. Segundo eles, a escola precisa criar um ambiente de acolhimento e atenção ao aluno, fazendo com que esse sintasse à vontade em frequentar a escola. Nas palavras do grupo:

[...] era o primeiro dia de aula e não teve uma observação, acolhimento. A professora não prestou atenção na situação do aluno e preocupou-se apenas em ministrar a sua aula.

Propus essa estação, pois creio que ela “envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (Kleiman, 2007, p. 5). Ao inserir uma história que trazia uma situação que poderia facilmente acontecer em nossa escola, os professores foram estimulados a refletir sobre sua postura perante situações semelhantes em suas aulas. Desse modo, ao compartilhar experiências, os professores se tornam co-aprendizes, reconhecendo que sua formação é um processo contínuo e colaborativo, em que todos aprendem uns com os outros, trocam e sugerem ideias, conforme aponta Imbernón (2010). Essa abordagem é fundamental, a meu ver, pois promove a sensibilização dos docentes para o fato de que a melhoria contínua da prática pedagógica depende da disposição do docente em analisar e adaptar suas estratégias de ensino, de forma localizada.

Sendo assim, a escolha do texto se deu pelo fato de eu entender que a verossimilhança do literário possa alcançar a realidade da sala de aula e, a partir do texto, acreditei que conseguiria provocar a reflexão dos docentes, criar um momento de “crise”, conforme os estudos do letramento crítico de Monte Mór (2015). O letramento crítico é uma abordagem educacional que visa desenvolver habilidades de análise e reflexão dos sujeitos sobre textos, discursos e práticas sociais, com o objetivo de promover conscientização política e social.

Considerando o grande engajamento dos professores ao adotarmos a proposta de trabalho por estações, para o último encontro formativo, de forma colegiada, decidimos organizar oficinas sobre letramentos, adotando a mesma metodologia ativa: a rotação por estações. Esse formato tem reverberado positivamente em nossos encontros formativos, já que “De maneira geral, a rotação por estações é um dos modelos mais utilizados por professores que optam por modificar o espaço e a condução de suas aulas” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p.13). Em vista disso, essa metodologia foi escolhida pelos docentes, após conversarem com as coordenadoras pedagógicas, com o intuito de pensarmos juntos qual seria o formato do nosso último encontro formativo.

Almejava estreitar a relação entre universidade e escola, interligando os conhecimentos teórico-acadêmicos que eu estava apresentando aos professores por ocasião de minha pesquisa de doutorado e os conhecimentos prático-pessoais que os professores traziam a partir das mais variadas experiências vivenciadas na escola. Com esta ação, busquei relacionar a minha função de gestora escolar à de estudante da universidade, e nesse viés defendendo a concepção de uma formação continuada que consiga romper o individualismo de saberes e que considere a premissa de colegialidade, de um processo de participação, que fomenta o pertencimento e a

valorização do saber docente. Não é só na academia que se produz teoria, mas também no “chão da escola”.

Nesse sentido, o professor desempenha um papel duplo, não apenas como mediador de conhecimentos entre a teoria acadêmica e a prática escolar, mas também como protagonista de sua própria formação. Ao ajustar suas práticas pedagógicas conforme as necessidades e realidades do contexto de atuação, ele reflete continuamente sobre seu processo de ensino e aprendizagem. Tomar decisões colegiadas e buscar formatos colaborativos, como no último encontro formativo, permite que os docentes não apenas participem do processo, mas também contribuam para sua construção. Dessa forma, “a formação dos docentes converte-se em um processo autodeterminado baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las” (Imbernón, 2011, p. 88). Nesse viés, o professor se reafirma como agente ativo no seu desenvolvimento, comprometido com uma formação contínua e crítica, valorizando a colaboração.

Não queria que a colaboração fosse entendida “como uma tecnologia que se ensina, mas, sim, como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento” (Imbernón, 2010, p. 72). Então, após a escuta das opiniões dos docentes e coordenadoras, chegamos ao consenso de que trabalharíamos com o formato de “oficinas”, em nosso último encontro. Estas foram idealizadas, planejadas e organizadas pelos professores voluntários, interessados na proposta, sob a orientação e ajuda da equipe gestora. Os professores fizeram o planejamento das oficinas no local onde considerassem pertinente, fosse em casa, na escola ou em outros espaços. Depois, agendaram um momento para que discutíssemos as propostas e negociássemos como faríamos para performatizar as ideias. E assim foi feito: fizemos um trabalho em equipe, colaborativo.

Essas oficinas foram organizadas por professores mediadores e enfocaram a multiplicidade de letramentos: i) Letramento matemático, oficina organizada por três professores de matemática; ii) Letramento Digital, orientada pela professora de informática, o professor de geografia e a professora de apoio; iii) Letramento literário, desenvolvida por três professoras dos anos iniciais; e iv) Letramento crítico, sendo de responsabilidade de duas professoras de língua portuguesa e uma do segundo ano de tempo integral. Para o desenvolvimento das oficinas, todos os professores foram divididos em grupos, os quais participaram das atividades por rotação por estações. Cada grupo permaneceu 25 minutos em cada oficina.

Na oficina 1 - “Letramento Matemático” - a professora mediadora fez uma introdução sobre o ensino de matemática, selecionou os estudos sobre a geometria, explicando que a geometria espacial é a mais difícil de ensinar em sala de aula, e que geralmente os alunos se dispersam nessas aulas. Nessa oficina, a proposta seria construir figuras geométricas, utilizando canudinhos e alguns materiais possíveis de serem adquiridos pela escola e/ou alunos. Para isso, foram entregues para cada grupo uma régua, seis canudos, uma tesoura e um rolo de barbante. Com esse material, os professores deveriam fazer um tetraedro. Imagens foram exibidas e orientações foram dadas aos professores. Estes, primeiramente, demonstraram preocupação em não conseguirem cumprir com a tarefa, mas depois foram interagindo uns com os outros até cumprirem a proposta.

Na oficina 2, “Letramento Digital”, os professores mediadores optaram por dar continuidade aos estudos sobre “gamificação na educação”. Para dar início, foi distribuído para os participantes um panfleto que explicava sobre a gamificação. Em seguida, os professores deveriam acessar o *Google Drive* e elaborar um “jogo da revisão”, que poderia ser aplicado em qualquer componente curricular. Os professores também foram orientados a fazerem uma cópia do jogo, a fim de que pudessem manuseá-lo e modificá-lo conforme suas necessidades. Notei que o tempo foi insuficiente para a oficina. Quando saíam da sala, os professores se queixaram que o tempo era insuficiente. Desse modo, foi necessário dar continuidade à oficina em outro momento.

A oficina 3, “Letramento literário”, foi desenvolvida na biblioteca da escola (Figura 25). As professoras mediadoras iniciaram a oficina com um trecho do filme “Cinderela”. Após a apresentação do vídeo, uma das professoras mediadoras fez uma observação, com o intuito de provocar uma discussão, comentou como são as princesas dos contos de fadas:

[...] geralmente louras, lindas, magras e seus príncipes sempre bonitos, em seus cavalos brancos para salvá-las, tendo um final feliz com o casamento.

Considero que este tipo de questionamento possa sensibilizar os educadores quanto às diferentes classes sociais existentes em nossa sociedade, dado que possibilita pensar na realidade, nos biotipos enquanto brasileiros, nos estereótipos criados para serem reproduzidos durante décadas sem questionamentos, ou seja, oportuniza reflexões que, muitas vezes, não são realizadas em sala de aula. Acredito que isso faça parte do trabalho para o letramento crítico, para desestabilizar o que já estava imposto e silenciado e que, muitas vezes, o próprio docente não havia pensado sobre isso. E dessa maneira aguçar a criticidade dos docentes, em busca de

expansão de perspectivas, em consonância com os preceitos de Monte Mór (2015, p.13), a fim de:

(...) investigar o fenômeno da globalização e a presença da tecnologia na sociedade, assim como revisar, ampliar e ajustar currículos, epistemologias, habilidades, capacidades, conceitos de linguagem, de cidadania, a relação escola-sociedade, as relações entre professor-aluno (e as identidades destes), a linguagem em suas modalidades e práticas.

Figura 25 - Oficina de letramento literário na biblioteca escolar



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Em seguida, foi proposta a seguinte atividade: cada grupo deveria fazer a releitura da história da Cinderela, usando imagens atuais e, como sugestão para os participantes, havia em uma caixa sobre a mesa imagens de emojis, fotos retiradas do *Facebook* e *WhatsApp*, como uma caixa de som, uma moto, uma residência, carro enfeitado para um casal em núpcias, que poderiam ser usadas para a composição das histórias. Esta oficina propiciou a criatividade e a criticidade dos envolvidos. Notei que foram criadas uma diversidade de releituras da história da Cinderela, como uma princesa negra dirigindo um carro, com vestimentas atuais. Foram criados diferentes finais para a história.

A professora mediadora ressaltou durante a oficina que:

[...] cabe a nós professores trabalhar o letramento literário, trabalhar a liberdade e diversidade de histórias e trazer as leituras para o cotidiano do aluno.

Este comentário mostra, a meu ver, a importância de termos o professor como protagonista de sua própria formação. Por meio de uma prática reflexiva conduzida pelos próprios professores da escola, os docentes se engajaram em um processo contínuo de

aprendizado, incorporando novas visões literárias e sociais, o que pode transformá-los em profissionais mais críticos e conscientes de seu próprio desenvolvimento. Ressalto que, para o planejamento desta oficina, sugeri às professoras a leitura do livro *Letramento Literário: Teoria e Prática*, de Rildo Cosson (2014). Antes da oficina, em conversa com uma das mediadoras ela disse-me que havia gostado da leitura e considerava que deveriam ser propiciados outros momentos com essa temática.

Em seguida, os grupos passaram para a oficina 4 “Letramento Crítico”, proposta a partir do texto “Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos”, dos autores Vanderlis Legramante Barbosa e Ruberval Franco Maciel (2018), que serviu como embasamento teórico para as professoras mediadoras. Para dar início, uma das docentes responsável pela oficina explanou um pouco sobre letramento crítico, dizendo que este envolvia:

[...] propor momentos em sala de aula para provocar a participação, a criticidade e reflexão dos alunos. E que é importante que os educadores tenham a maturidade para dar espaço às opiniões dos alunos, ainda que sejam divergentes ao que era esperado.

Assim, essa fala ilustra como o professor assume o papel central na sua própria formação, ao se permitir participar de processos reflexivos que o ajudam a crescer como educador. Quando o docente se envolve ativamente com novas perspectivas educacionais, ele pode transformar sua prática pedagógica, criando um ambiente de ensino mais crítico e significativo, no qual todos, inclusive ele, podem aprender e evoluir juntos. Depois, a professora mediadora explicou as propostas que os docentes, em grupos, iriam cumprir na oficina: um grupo montaria um quebra-cabeça e o outro uma frase, cuja temática seria “Letramento Crítico”, após leitura de fragmentos do texto (Figura 26).

Figura 26 - Oficina de letramento crítico



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Como segunda tarefa, as professoras mediadoras optaram por trabalharem com o gênero textual “charge”, inspiradas pelo artigo de Barbosa e Maciel (2018). Dessa maneira, foi sugerido aos colegas fazerem a leitura de algumas charges selecionadas. A interpretação dessas deveria ser exposta em uma cartolina, por meio de tópicos. Para isso, foi disponibilizado tempo para que os participantes dialogassem, a fim de organizarem a sua apresentação. Notei que alguns participantes dos grupos apresentaram maiores dificuldades para entrarem em consenso quanto ao que poderia ser interpretado a partir das charges e ao que gostariam de apresentar aos colegas. Isso pode ser visto como positivo, dado que o dissenso é importante para o nosso crescimento profissional.

Após as apresentações dos cartazes, as professoras mediadoras ressaltaram que foi observado nos grupos certo impasse nas interpretações das charges. Tal fato me remete ao que Monte Mór (2015) denomina como “crise-crítica”, pois “diversos sentidos e visões podem emergir das concepções do aluno a partir da desconstrução e renegociação de aspectos que levam ao questionamento, à reflexão, à indagação e à interação social a respeito de um determinado texto” (Barbosa; Maciel, 2018, p. 282). Essa multiplicidade de interpretações não apenas desafia os alunos a refletirem, mas também coloca os professores em uma posição de mediação de saberes, em que eles mesmos precisam avaliar suas próprias práticas pedagógicas. O impasse observado demonstra que, ao lidar com divergências de interpretação, o professor pode revisitar suas próprias concepções e métodos de ensino.

Acredito que as oficinas oportunizam a “criação de espaços de participação e reflexão” (Imbernón, 2011, p. 102) entre os docentes, já que nelas havia uma diversidade de profissionais, com vivências e crenças diferentes, o que possibilitou aos integrantes desenvolverem estudo e compartilharem experiências. Esses espaços, além de propiciarem a troca de experiências, ainda oportunizaram aos docentes vivenciarem, na prática, a perspectiva dos letramentos (Rojo, 2009), ao experienciarem uma diversidade de atividades, que propiciam o uso social da escrita e o uso de multissemioses (textos que usam diferentes linguagens, como a verbal, a visual, a não verbal, e a audiovisual). Acredito que a proposta pode incentivar, enriquecer e reverberar positivamente no desenvolvimento contínuo do professor, pois a mediação não se dá apenas entre o conteúdo e o aluno, mas também entre o docente e seus pares, promovendo uma formação mais dinâmica, colaborativa e dialógica durante as oficinas.

Ressalto que o trabalho desenvolvido na perspectiva de oficinas foi relacionado aos estudos dos letramentos e metodologias ativas, conforme buscamos teorizar e desenvolver durante os oito encontros formativos oferecidos no projeto de extensão. A partir do que os professores mediadores propuseram em nosso último encontro, pude perceber o que havia sido

internalizado pelos momentos formativos, se as concepções que os docentes tinham acerca de letramentos e metodologias ativas, de alguma forma, foram ressignificadas. Isso poderia ser percebido a partir das propostas de oficinas, ou seja, se os professores conseguiram construir propostas de oficinas em que os participantes-professores, que estavam na condição de alunos naquele momento, pudessem sair da condição de meros espectadores e pudessem interagir de forma ativa, realizar as atividades de maneira colaborativa, pensar em resolver problemas, refletir com criticidade sobre os assuntos apresentados, a fim de contribuir para a prática docente, para um novo olhar com o aluno.

Esse movimento de autorreflexão, possibilitado pelas proposições de ensino colaborativo, sublinha a relevância do professor como mediador de sua própria formação, na qual ele precisa constantemente adaptar, negociar e reconstruir sua prática pedagógica em função dos desafios encontrados. Em vista disso, “abre-se uma nova perspectiva que é ver a instituição educativa como agente de mudança” (Imbernón, 2011, p. 88).

As oficinas desenvolvidas utilizando a dinâmica de rotação por estações foram bem recebidas pelos professores, conforme podemos observar nas notas de campo, a partir das falas que transcrevi dos participantes nesse dia:

[...] Muito importante essa estratégia de formação continuada, porque além de ser dinâmica e estimulante, incentiva a atividade participativa, reflexões de problemas reais, o movimento e mudança de sala também ajudam. Eu achei muito válido, muito legal (Professora K).

[...] Eu achei muito significativa essa formação continuada, as dinâmicas, as estações, foram discutidos vários temas, e também o tema da formação, que fala sobre o pensamento crítico. Esse é muito importante porque acaba incluindo a realidade da escola (Professora J).

Ao analisar as opiniões positivas dos colegas participantes sobre o encontro formativo e, ao percorrer e observar as estações pessoalmente, percebi a mobilização dos docentes, o modo como eles estavam dialogando, provocando discussões, havendo divergências de opiniões, o que, no meu ponto de vista, propiciou a construção de sentidos sobre as teorias que estávamos discutindo. Acredito que propor o formato de rotação por estações durante nosso encontro, que se trata de uma metodologia ativa, pode contribuir na mudança de algumas práticas docentes e encorajá-los a propor novas metodologias para o ensino-aprendizagem. Essa percepção pôde ser confirmada quando apliquei um questionário junto aos docentes, para avaliação das ações formativas.

A avaliação crítica dessas práticas formativas também se revela como um processo de formação contínua para os próprios professores, já que, ao avaliar o impacto de suas atividades, eles repensam suas ações e, em última instância, seu próprio desenvolvimento profissional, afinal “Quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor?” (Imbernón, 2010, p. 48).

Algumas respostas obtidas no questionário para avaliação dos encontros formativos, vide Apêndice E, apontam para a relevância da proposta formativa para os professores, no que diz respeito a possibilidades de diálogo com os pares, troca de experiências pedagógicas, principalmente sobre práticas exitosas, compartilhamento de ideias de atividades que podem ser aplicadas pelos docentes em suas aulas, aprendizagem de teorias e reflexão sobre o ensino e sobre a própria prática pedagógica, como se observa a partir dos comentários de quatro docentes selecionados, a seguir:

As oficinas foram muito relevantes à aprendizagem, troca de experiências e até conhecimento nas trocas, com diálogos, entre professores. Nas formações, as horas passaram rápidas, pois tinha bastante atividades, variadas, para serem aprendidas e que continuem assim, mesmo não estando, talvez, mais aqui nesta unidade.

As formações durante este ano foram bem dinâmicas e prazerosas, ficou claro para os envolvidos que o aluno deve participar do processo de aprendizagem de forma ativa e direta. Muitas práticas são viáveis para o ensino: games, sala de aula invertida, letramento literário e outras. Quando o ensino coloca o aluno como protagonista, e não meramente como um ser passivo, a aprendizagem acontece.

Na sala de aula invertida passei por situações muito ricas quando fui colocado no lugar do aluno passando por variadas situações práticas. Fiquei muito interessado nas atividades propostas, em conseguir fazer mostrando que realmente tinha aprendido. Aprendi muita coisa na parte da informática, em como utilizar algumas ferramentas mostradas nas oficinas para auxiliar minha prática. Quando iniciaram-se as experiências exitosas me senti estimulado e impactado a estimular os alunos a serem protagonistas a irem ao encontro de suas necessidades. Tanto realizei essa experiência com turmas de 7º e 8º anos com conceitos básicos de multiplicação e divisão deixando livre aos alunos como iriam apresentar e qual conceito abordariam. As experiências que foram mostradas vi diferentes abordagens que podem ser trabalhadas em sala de aula utilizando diferentes recursos desde uma flor do Jardim da escola rolos de papel higiênico. Momentos junto com os demais professores da escola em que pode acontecer muita troca de experiências. Resumindo: o aluno ser participante do seu processo de ensino e aprendizagem fugindo de um modelo estritamente tradicional.

Achei que este ano houve avanços significativos nas formações continuadas. Em grande parte das formações aconteceram reflexivos momentos de teorização, momentos práticos, onde os professores foram protagonistas. E quando você participa ativamente de algo onde a prática é somada à teoria, os resultados vêm. Quando você percebe que dá certo toda essa dinâmica, vem a confiança que você pode aplicar também em suas aulas, criando um ambiente seguro, saudável, espontâneo e harmônico, para você e para os alunos. Creio que isso contribuirá para criar uma consciência da importância de estudar e pode também fazer com que o educando desperte sua importância quanto ao seu pertencimento. Tomar

o cuidado, para não sobrecarregar os professores, ou seja: Ceder mais espaços de tempo aos professores participantes diretamente das propostas.

Ao promover espaços de discussão e troca de experiências, como mencionado pelos professores nesses excertos, depreendo que os docentes não apenas conhecem seus saberes, mas também constroem um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade de perspectivas. Essa abordagem não só enriquece a formação continuada, como também fortalece a capacidade do docente de adaptar suas metodologias às realidades e necessidades específicas em sua prática.

Para finalizar minhas reflexões, elaborei novo instrumento para análise, cunhado como “Olhar do professor(a) como mediador(a) de sua própria formação”, vide Apêndice F, após a realização do curso extensionista, pois senti a necessidade de saber como foi a experiência dos docentes participantes na condição de professores-mediadores de algum(uns) dos encontros formativos, sendo responsável(eis) por contribuir na formação de seus colegas de trabalho.

Selecionei o recorte das respostas de duas professoras-formadoras, a seguir para discussão:

Professora-mediadora 1 – Minha experiência tem sido ao mesmo tempo enriquecedora e desafiadora. Ao assumir a responsabilidade de conduzir alguns encontros formativos, tive a oportunidade de crescer profissionalmente e aprofundar meu conhecimento sobre metodologias ativas e letramentos. A preparação e a condução das atividades exigiram que eu compreendesse profundamente os temas abordados e desenvolvesse habilidades de comunicação e gestão de grupo. Os momentos de troca de experiências entre os colegas foram particularmente valiosos, permitindo que compartilhássemos práticas bem-sucedidas e discutíssemos desafios, enriquecendo nossa compreensão coletiva.

Conduzir as atividades foi uma tarefa que exigiu criatividade e flexibilidade. Procurei sempre adaptar minha abordagem criando um ambiente colaborativo e participativo. Foi gratificante ver a participação ativa dos colegas e perceber o impacto das estratégias utilizadas. Receber feedback e avaliar os impactos das atividades realizadas foi essencial para aprimorar minha prática e garantir a eficácia dos encontros. Contribuir para a formação dos meus colegas de trabalho tem sido uma forma significativa de impactar positivamente o ambiente educacional, levando a melhorias nas práticas pedagógicas e na implementação das metodologias em sala de aula.

No geral, a experiência como professora-mediadora foi extremamente gratificante e me proporcionou uma visão mais ampla do processo formativo e do impacto direto no desenvolvimento profissional dos meus colegas.

Professora-mediadora 2 - Ser professora-mediadora da minha própria formação continuada na escola, em primeiro momento me deu medo, pois a primeira coisa que fiz foi me perguntar: Será que vou conseguir despertar nos meus colegas o mesmo interesse que eu consigo despertar nos meus alunos para desenvolver as atividades? Pois, em sala de aula, os meus alunos iam desenvolver, já na formação os meus colegas iam conhecer a minha proposta de atividade exitosa.

Fiquei insegura.

Pensei muito em como organizar a minha formação para os colegas [...]

Fui feliz nas mediações, consegui passar com clareza o que preparei. Os pareceres dos meus colegas foram positivos, eles opinaram, comentaram e até me pediram ideias para desenvolverem nas suas aulas. Foi uma troca de experiência bem legal, pois quando os meus colegas davam o parecer ou a opinião deles, eu também adquiria novos conhecimentos.

Ao analisar as respostas das duas docentes que aceitaram ser formadoras de seus próprios encontros formativos, é possível perceber que há visões distintas das duas participantes quanto às suas participações nas formações, destaco algumas observações:

Enquanto a professora 1 se concentrou no crescimento profissional e nos desafios de ser mediadora, a professora 2 passou por um momento inicial de insegurança, que foi superado por meio de reflexões e planejamento.

A professora 1 destacou a capacidade de adaptação e a criação de um espaço aberto para troca, enquanto a professora 2 priorizou o planejamento estruturado por meio da escrita como uma forma de garantir confiança e clareza na condução.

Ambas as professoras ressaltaram a importância do *feedback* e o impacto positivo na prática docente, no entanto, enquanto a professora 1 focou mais na avaliação contínua para aprimorar a eficácia, a professora 2 destacou a reciprocidade da troca de experiências.

Para mim, enquanto pesquisadora, responsável por assessorar os encontros formativos e ainda na condição de gestora escolar, que busca inovar na proposta de formação continuada, penso ser valioso notar que as duas professoras-formadoras possuem opiniões convergentes, ambas reconheceram o crescimento proporcionado pela mediação, sendo que a professora 1 enfatizou o impacto no coletivo e na melhoria das práticas pedagógicas, enquanto a professora 2 valorizou o aprendizado pessoal adquirido durante as interações.

Concluo que as duas professoras demonstram em seus discursos que a mediação na formação continuada pode ser enriquecedora, apesar dos desafios. A professora 1 se destacou pela segurança e pela capacidade de adaptação, enquanto a professora 2 superou suas fragilidades por meio do planejamento estruturado. Ambas reconheceram a importância da troca de experiências e do *feedback*, evidenciando que o processo formativo colaborativo é essencial para o desenvolvimento docente e para a aplicação de metodologias ativas e letramentos nas práticas pedagógicas.

Em vista disso, “a experiência relatada pelas vozes que viveram as diversas situações narradas acaba impregnando as ideias e as condutas de outras pessoas que participam de uma

mesma atividade ou profissão” (Imbernón, 2010, p. 76). Desse modo, presumo, que os docentes que vivenciaram estas experiências nas nossas ações formativas serão multiplicadores do que aprenderam e consideraram relevantes para sua formação profissional.

Dessa forma, a reflexão torna-se uma prática coletiva, essencial para o desenvolvimento de uma educação crítica e contextualizada, em que todos os envolvidos são agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem (Imbernón, 2010; Tardif, 2018).

Como ressaltam Tardif e Moscoso (2018) acerca do processo de reflexão do professor,

o professor não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros, sobre as práticas dos outros, sobre o modo como os outros recebem sua prática e refletem a partir dela, de maneira simultânea. Em suma, a reflexão não é um exercício de uma consciência privada, nem um diálogo com sua prática; ela constitui uma reflexão social em sentido estrito: quando um professor ensina, tudo o que diz e faz é visto pelos outros e, em troca, os outros devem aceitar se coordenar e se ajustar ao dizer e fazer para torná-los possíveis. Em outros termos, a reflexão profissional do ensino se caracteriza pelas dimensões reflexivas e interativas do trabalho docente (Tardif; Moscoso, 2018, p. 19).

Os autores ressaltam a importância de enxergar a reflexão na prática docente como algo que vai além do indivíduo. Ela sugere que o professor deve estar atento ao que faz e diz, e como isso é recebido e interpretado pelos outros, como colegas e alunos. Essa visão colaborativa sobre a reflexão destaca que a educação não é um processo solitário; ao contrário, é construído em conjunto, sendo o diálogo e a interação fundamentais.

Assim, a reflexão se torna um processo social e coletivo, essencial para o crescimento e desenvolvimento contínuo do professor em seu contexto educacional. Essa perspectiva está alinhada com a ideia de que a formação docente deve ser um caminho de construção conjunta de saberes, reforçando que a aprendizagem é sempre uma atividade compartilhada – co-aprendizagem.

Contudo, é evidente que a prática pedagógica do docente deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo, no qual ele não apenas adquire conhecimentos, mas constrói, adapta e ressignifica saberes com base em suas experiências e no diálogo com seus pares e teorias.

A autoformação docente proposta por Nóvoa (1995) e o conceito de professor reflexivo, destacado por Schön (1983), enfatizam que o professor deve ser incentivado a participar de sua formação de forma crítica e colaborativa, integrando os saberes acadêmicos à sua prática cotidiana na sala de aula. Através de metodologias ativas e espaços de formação que fomentem a colegialidade e o compartilhamento de experiências, como ocorreu nas ações de formação

continuada descritas neste estudo, os docentes foram desafiados a assumir uma postura de pesquisadores e mediadores de seus próprios processos formativos.

A formação contínua, orientada por esses princípios, trouxe repercussões no processo de ensino-aprendizagem, como discuto na seção a seguir, tornando a aprendizagem dos professores participantes mais ativa.

3.3 Da formação continuada para a sala de aula: aprendizagem ativa dos professores

Nesta seção, apresento dados que evidenciam como as práticas formativas promovidas pelo projeto extensionista “Formação Continuada de Professores: um olhar atento para alfabetização, letramento e metodologias ativas” reverberaram nas práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa. Procuro, assim, responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: investigar como as ações e reflexões propostas nos encontros formativos reverberaram no trabalho dos(as) professores(as) do ensino fundamental, apontando para possíveis ressignificações em suas práticas de ensino.

A articulação entre a formação continuada e a reflexão acerca da prática docente permite compreender a formação continuada como um processo contínuo, reflexivo e ativo que pode impactar diretamente a sala de aula, no sentido de trazer transformações no modo como os professores lidam com os desafios da alfabetização e do letramento.

Nesta seção, trago exemplos de atividades e experiências vivenciadas pelos professores participantes que evidenciam aspectos inerentes ao conhecimento produzido ao longo do curso de formação em que participaram. Essas experiências proporcionaram ressignificação de suas práticas pedagógicas, conforme os professores revisitaram suas ações à luz das reflexões propostas nas ações de formação. Percebi que, ao final de cada encontro formativo, a proposta do diálogo acerca das experiências exitosas promoveu muito além de um espaço para a socialização de práticas pedagógicas entre pares. Possibilitou também um ambiente de reflexão sobre a ação, de troca de saberes entre professores, gestora e equipe pedagógica na busca de soluções para lidarem com os desafios da escola e de aprendizagem ativa por parte dos docentes. De acordo com Mill (2021, p.11) “A noção de Aprendizagem Ativa refere-se a um conjunto de práticas pedagógicas que consideram o estudante como protagonista do próprio processo de construção do conhecimento, que se desenvolve de modo mais autônomo, participativo, colaborativo e ativo”. Quando se aborda este conceito de aprendizagem ativa, este é voltado para o aluno, mas no contexto em que os docentes estão (em processo de formação), pondero

que o conceito de aprendizagem ativa possa ser usado para tratar da aprendizagem ativa do professor, já que ele também está na condição de “aprendiz” de novas perspectivas pedagógicas.

Das experiências registradas por mim, destaco sete que me proporcionaram a articulação de algumas conclusões quanto ao terceiro objetivo de pesquisa.

O primeiro caso apresenta a experiência da professora AC, responsável pelo 4º ano D, relatada durante o terceiro encontro de formação. A atividade demonstrada pela docente consistiu em propor aos alunos que escrevessem uma carta com reclamações ou sugestões direcionadas à diretora da escola, ou seja, os alunos trabalharam “pela busca por soluções de um problema” (Mill, 2021, p. 16). A professora comentou que a atividade despertou o interesse das crianças e que ela obteve 100% de retorno das tarefas de casa, em uma sala de quase 30 alunos. A educadora filmou os estudantes ao longo da leitura das cartas e os vídeos produzidos foram apresentados como resultado da ação durante esse encontro formativo. Essa experiência destaca o impacto das formações em propostas pedagógicas mais engajadas, que estimulam o pensamento crítico e a participação ativa dos educandos. De acordo com meus registros sobre quando apreciamos os vídeos dos alunos, os professores participantes e eu enfatizamos o entusiasmo aparente dos estudantes filmados na atividade proposta pela docente.

A professora AC relatou que ficou satisfeita com

a proposta, destaquei sobre a importância de estimular os alunos a escreverem, refletirem sobre o meio em que vivem, estudam e participam, a relevância de propostas que despertam o pensamento crítico e o fato de as crianças saberem para quem seria destinado os seus textos.

A professora AC ainda contou que finalizou a atividade incentivando que os alunos refletissem sobre as reclamações escritas, tais como: bagunça dos colegas, banheiros desorganizados, barulho na sala de aula, o que poderia possibilitar a sensibilização dos alunos sobre os cuidados e a harmonia no ambiente escolar. Dessa maneira, a prática pedagógica se desdobra para além dos conteúdos escolares, passando a envolver questões de cidadania e convivência social. Isto é, os alunos refletiram que a higiene dos banheiros, o barulho nos corredores e a bagunça nos intervalos demanda a compreensão e respeito dos próprios alunos. A docente explicou que, junto com os estudantes, elaborou cartazes de conscientização acerca dos problemas enfrentados na escola (por exemplo: “jogue o lixo no lixo”, “vamos ajudar a manter a sala limpa”), os quais foram distribuídos por toda a escola. A professora AC explanou sobre sua felicidade diante do retorno dos alunos acerca da atividade proposta, tendo em vista que alguns deles pesquisaram mais vídeos sobre o tema em casa. Esse exemplo ressalta a

importância de conectar os estudantes ao contexto social em que estão inseridos, promovendo seu letramento crítico, no qual eles se tornam agentes reflexivos e participativos de seu entorno social.

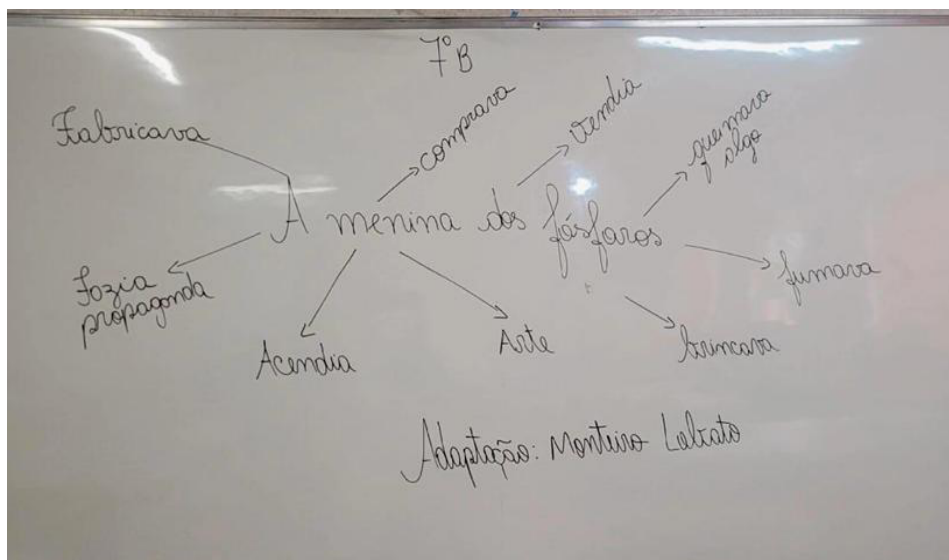
Nesse caso, depreendo que a proposta da professora AC, no que concerne a atividade da escrita de cartas pelos alunos não só promoveu o protagonismo dos estudantes, mas também ilustra como a prática docente foi transformada por meio do aprendizado significativo e situado, um conceito-chave discutido por Mill. A ressignificação da prática da docente AC, neste caso, confirma que “o engajamento do estudante é essencial e é mais facilmente fomentado por atividades práticas (mão na massa), vinculadas a projetos desafiadores e/ou reflexões vinculadas à realidade vivenciada pelo estudante” (Mill, 2021, p. 16).

O segundo caso que apresento se refere à proposta da professora T, a qual sugeria trabalhar com os educandos um momento de reflexão anterior ao conteúdo que seria aplicado. Esta foi outra prática exitosa apresentada aos professores nos encontros formativos. De acordo com a experiência exposta pela docente T, sua atividade trouxe o conto “A pequena vendedora de fósforos”, escrito originalmente pelo escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, e traduzido e adaptado pelo escritor Monteiro Lobato. A educadora explicou que, antes de realizar a leitura com os estudantes, indagou-os acerca do título escolhido pelo autor para a obra. Em resposta, alguns alunos disseram que “a menina fazia propaganda de fósforos”, outros responderam que “a menina fabricava fósforos, ou os utilizava para fumar”, ou “vendia fósforos” (Figura 27).

A docente relatou que a experiência de indagar os alunos sobre o título de uma história que eles não conheciam foi muito interessante, pois, ao realizar a leitura do conto, ela percebeu que os discentes ficaram mais motivados a prestar atenção no que se tratava realmente a estória. Em vista disso, a professora T buscou “motivação”, um dos passos para o letramento literário, antes de iniciar o trabalho com a leitura literária em sala de aula. A motivação “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (Cosson, 2014, p. 54).

Esses dois relatos exemplificam como os professores participantes, mediadores da formação, ressignificaram sua prática docente e aplicaram os conhecimentos construídos no decorrer das ações de formação. Mostram como as ações de formação continuada reverberam nas escolhas pedagógicas dos professores, que, por sua vez, criam um ambiente de aprendizagem mais participativo e reflexivo para seus alunos.

Figura 27 - Atividade sobre o texto literário “A pequena vendedora de fósforos”

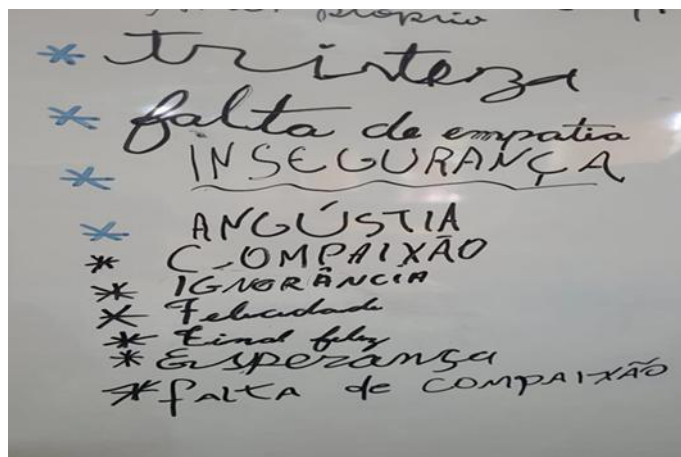


Fonte: Arquivo da professora.

Nesta imagem, a professora apresentou as opiniões dos alunos sobre o título do conto. Ainda, relatou que após a leitura do texto, percebeu que, no início, houve estranhamento por parte dos estudantes. Alguns acharam a história triste, pelo fato do falecimento da menina, no frio e de barriga vazia. Porém, outros alunos mencionaram que a morte da menina foi a libertação de um sofrimento, já que a história relata que a menina encontrou a sua avó falecida antes de descansar em paz. Essa diversidade de opiniões pode representar as diferentes experiências de vida de cada aluno, suas leituras de mundo, conforme Freire (1987).

A segunda parte da atividade desenvolvida pela professora T consistiu em solicitar aos alunos que escrevessem sensações que a leitura do conto gerou em seus corações (Figura 28).

Figura 28 - Atividade com os alunos sobre o texto de Andersen



Fonte: Arquivo da professora.

A maioria das respostas foram: empatia, compaixão, ignorância do pai, tristeza, felicidade em ver a avó e esperança. A educadora mencionou que ficou surpreendida com o aluno que respondeu “esperança” e comentou que este fez uma análise profunda da história, constatando que toda vez que a menina riscava o fósforo é porque tinha esperança de enxergar algo melhor. Isso mostra que:

na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que a coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2014, p. 66).

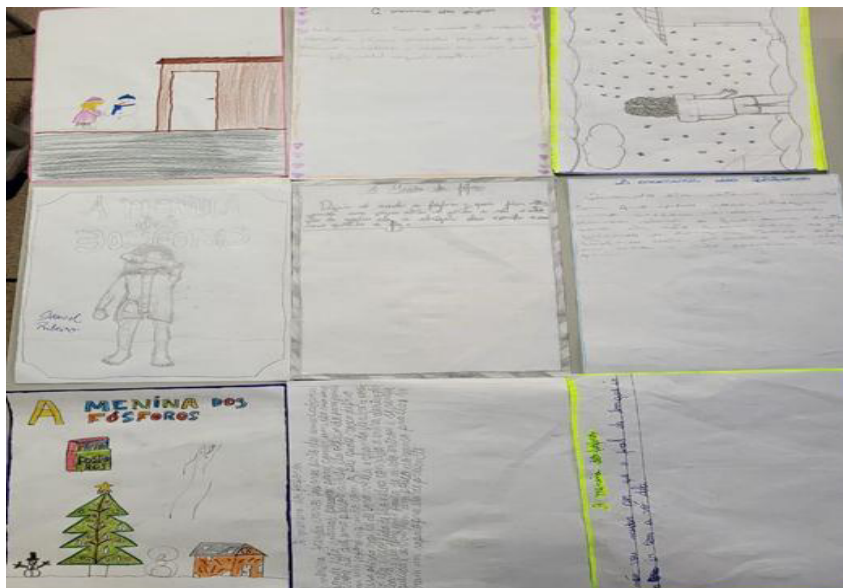
A terceira parte da atividade envolveu a reescrita do final da estória por parte dos alunos (Figura 29). Segundo a professora T:

os alunos ainda têm resistência de lerem em sala, mas todos deixaram que eu fizesse a leitura da história. Prestaram atenção e participaram das atividades.

A educadora ainda comentou:

Os alunos dos 7º anos também têm muita resistência em produzir textos, porém, a partir da leitura desse texto, eles foram bem receptivos, e eu percebi mais interesse por parte deles quando eu realizei a leitura do conto do que quando eu peço para que escrevam um texto do gênero que eu escolher.

Figura 29 - Produção dos alunos apresentadas na formação continuada



Fonte: Arquivo da professora.

Considero que a professora T buscou trabalhar com os educandos de forma significativa, pois proporcionou um momento de reflexão anterior à proposta de leitura e de produção escrita. Provocou a curiosidade dos estudantes com indagações acerca do título do conto, fez uma leitura deleite, abriu espaço para análises e interpretações dos alunos e, também, propiciou um momento para que fizessem suas próprias produções textuais. Associo as atividades desenvolvidas pela docente às teorias relacionadas ao letramento literário, visto que segundo Cosson (2014, p. 12):

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

A partir do exposto e ao analisar o trabalho desenvolvido pela professora T, creio que a docente apresentou ao grupo de professores ações reflexivas que possibilitam produção de conhecimento. A meu ver, a docente utilizou estratégias de motivação antes da leitura literária, há uma articulação clara com o conceito de aprendizagem significativa e ativa, em que a reflexão prévia e a produção textual pelos alunos são elementos centrais. Segundo Mill (2021) as atividades que despertam interesse e que são contextualizadas com a realidade do estudante têm maior potencial de engajamento e construção de conhecimento.

Esse cenário reflete como os professores se tornam não apenas mediadores, mas também produtores de teorias aplicadas ao contexto de ensino. Em vista disso, compartilhar esta prática exitosa, no encontro formativo, pode inspirar e fomentar novas abordagens pedagógicas em sala de aula, proporcionando uma aprendizagem ativa. Houve reflexão crítica sobre os conceitos e teorias estudados (por exemplo, sobre metodologias ativas e letramentos). Assim, é possível mostrar aos professores participantes da formação continuada que as teorias estudadas estão relacionadas às práticas leitoras desenvolvidas na sala de aula pela professora T, de forma que oportunize a criticidade e protagonismo do estudante, com o uso de poucos recursos pedagógicos, ou seja, sendo possível de ser realizada em contextos diversos.

O terceiro caso aqui relatado se refere a uma atividade elaborada e aplicada pela professora AE, que também, elaborou uma atividade para a sua turma de 3º ano, objetivando estimular a produção escrita dos alunos. Eles deveriam escrever uma carta para a professora no quadro. Segundo a professora, ela estava propondo uma atividade que relacionava alfabetização e letramento, pois as crianças não só deveriam pensar nos códigos da língua para tentar escrever,

mas também fazer uso de forma social na tentativa de comunicar-se com a professora por meio de uma carta, que é um gênero textual. A atividade elaborada pela docente ressoa a discussão que fizemos em um dos encontros formativos acerca do trabalho com leitura e escrita na escola. Como ressalta Soares (2022, p. 35) “se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso”. Nessa atividade, cada aluno deveria contribuir para a escrita da carta com uma palavra e, em seguida, o outro aluno continuava a escrita do texto, até a conclusão da carta. Depreendo que esta proposta pedagógica vai ao encontro do que preconiza Mill (2021) sobre a importância de propostas que fomentem a coletividade, sendo estas estratégias de aprendizagem ativa, “permeadas pela interação, pelo diálogo e pela colaboração entre pares, com colegas estudantes e com professores” (Mill, 2021, p. 17).

Essa prática não apenas estimula a colaboração, mas também promove o desenvolvimento da capacidade de argumentação e a construção coletiva de conhecimento por parte dos alunos. A professora AE relatou que a experiência foi exitosa, pois prendeu a atenção dos alunos, propiciou momento para troca de opiniões, houve um trabalho coletivo que proporcionou estímulo e dinamismo à aula. Em suas palavras, a professora assim contou:

Os alunos ficam muito curiosos em como é escrever no quadro com o pincel. Nessa atividade, ao invés de escrever um texto no quadro para eles copiarem em seus cadernos, o protagonismo foi todo deles, eles deveriam escrever alguma mensagem para mim. Os alunos amaram a atividade e foram muito criativos.

Entendo que esta atividade se trata de uma prática que visa o desenvolvimento dos letramentos na sala de aula, visto que possibilita às crianças não apenas se preocuparem com a escrita das palavras, mas também acompanharem o texto que está sendo construído por muitas mãos. Esta proposta foi possível e de interesse para as crianças, pois houve “a escolha de um texto que desperte o interesse das crianças e esteja compatível com o nível linguístico e cognitivo delas” (Soares, 2022, p. 39).

A proposta de escrita colaborativa relatada pela professora AE exemplifica como a formação continuada pode impactar as práticas docentes, tornando a aprendizagem dos docentes mais ativa, os quais passam a criar um ambiente que valoriza tanto a criatividade quanto a expressão individual dos educandos. Os educandos, diante do quadro, do texto em construção, precisam ir além do codificar e decodificar; devem buscar dar sequência às ideias propostas por cada participante. Nesse viés, de maneira interativa e colaborativa, vão alinhavando as palavras e descobrindo as inúmeras possibilidades de produção textual, despertando a criatividade de cada uma.

O trabalho da professora AE, envolvendo escrita colaborativa, é outro exemplo que pode inspirar os docentes presentes no encontro formativo, que pode ser associado às premissas de Mill (2021) sobre coletividade. O autor afirma que a coletividade estimula o envolvimento dos estudantes, e no coletivo, estes ainda são protagonistas e sujeitos ativos da própria aprendizagem. No contexto dos professores, a troca de ideias e a construção conjunta durante os encontros formativos os posicionam como agentes críticos e reflexivos.

As experiências vivenciadas nos encontros formativos mostram que a formação continuada não é apenas um momento de capacitação, mas um processo que pode transformar a prática docente, levando os educadores a explorarem novas metodologias de forma a implementar mudanças em sua abordagem pedagógica. Passo agora a relatar o quarto e quinto casos, os quais representam experiências vivenciadas no sexto encontro formativo.

O referido encontro focalizou a temática “Por que e para que metodologias ativas na prática docente?” e foi ministrado pela Prof.^a Dra. Fernanda da Costa Ribas. Durante sua exposição, a professora evidenciou o pensamento do professor José Moran, refletindo quanto às inovações tecnológicas e os inúmeros impactos gerados em todas as categorias da sociedade, inclusive na educação. Sendo assim, os modelos pedagógicos em torno desse conceito possuem como objetivo colocar o aluno como protagonista no processo de aprendizagem, ampliando o seu comprometimento e engajamento com o estudo.

De acordo com Moran (2015), a combinação da aprendizagem ativa e híbrida com as tecnologias torna-se um combo poderoso para desenhar novas formas de ensinar e aprender. O aluno consegue exercer o seu protagonismo na aprendizagem ativa, tendo em vista o seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em cada fase do processo ensino-aprendizagem. Já a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade e o compartilhamento de espaços, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

Assim, os encontros formativos mostraram-se fundamentais para que os professores se sentissem mais preparados para implementar essas novas metodologias em suas práticas, refletindo sobre o papel transformador da formação continuada na educação. Os professores tiveram momentos para além de ter contato com as teorias, vivenciá-las durante as propostas desenvolvidas em nossos encontros, ou seja, demonstraram uma aprendizagem ativa.

Destaco que, nesse encontro, o grupo de professores foi separado por estações e desenvolveram uma dinâmica que proporcionou a experiência das metodologias ativas, no qual não apenas leram sobre a teoria, mas a vivenciaram na prática. Cada grupo/estação propôs uma atividade, utilizando uma metodologia ativa, evidenciando sugestões e maneiras de como

trabalhar os conteúdos específicos que lecionam utilizando outras estratégias além de explicar conteúdos em aulas expositivas.

Após a explanação do conceito da sala de aula invertida, a professora de História, convidada para ser mediadora naquela noite, realizou a análise de um plano de aula (Figura 30) acerca da temática nazismo, holocausto e campos de concentração, plano este que se encontra no livro *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015), que estudamos em nossa formação.

Por meio da ferramenta de projeção, a educadora explicou que o objetivo da aula seria identificar, primeiramente, o que era e como funcionavam os campos de concentração utilizados no holocausto. Após a introdução do conteúdo em sala de aula, a docente sugeriu que os participantes, ao aplicarem essa prática de ensino híbrido, realizassem a confecção de materiais para casa, como vídeos, textos, *slides*. Dessa forma, os alunos poderiam estudar sobre o tema em casa e, conseqüentemente, estarem preparados para a aula subsequente.

Figura 30 – Plano de aula sobre o holocausto

PLANO DE AULA: Modelo de sala de aula invertida

NOME DO PROFESSOR	Eric Rodrigues	DISCIPLINA	História – 9º ano
DURAÇÃO DA AULA	50 minutos + 50 minutos	NÚMERO DE ALUNOS	35
Modelo híbrido	☐ Rotação por estações ☐ Laboratório rotacional ☐ Rotação individual ¹⁴ ☒ Sala de aula invertida ☐ Flex ¹⁵		
Objetivo da aula	Identificar o que era e como funcionavam os campos de concentração utilizados no holocausto provocado pelos nazistas.		
Conteúdo(s)	Nazismo, holocausto e campos de concentração.		
O que pode ser feito para personalizar?	O primeiro momento, investigativo, pode ser utilizado para produzir uma primeira compreensão do tema. Em sala, o professor pode orientar os alunos de acordo com o que tiver percebido nesse primeiro momento.		
Recursos (Entende-se por recursos tudo aquilo que o professor precisará para desenvolver sua aula. P. ex., equipamentos tecnológicos, programas de computador, livros, cartolinas, sites, jogos, etc.)	Em casa - Dispositivo para conexão à internet - Acesso, no YouTube, a um vídeo retirado do seriado <i>Band of Brothers</i>, da <i>HBO</i>, em que soldados norte-americanos chegam a um campo de concentração. Trata-se de reconstituição de evento real, vivido pela 101ª Divisão Aerotransportada do Exército dos Estados Unidos, no ano final da Segunda Guerra Mundial (1945). Disponível em: http://youtu.be/8ZqeYoo5yk0 - Produção de texto de análise e impressões sobre os campos de concentração, após observação do vídeo, a ser entregue em uma plataforma de contato <i>on-line</i> com a turma (Google Docs, Facebook, Edmodo ou Google Classroom) Em sala - Fichas ou folhas impressas com informações sobre alguns campos de concentração: Auschwitz-Birkenau, Belzec, Buchenwald, Dachau, Gross-Rosen, Natzweiler-Struthof e Treblinka (selecionados por seu tipo, destaque e localização)		

(Continua)

PLANO DE AULA: Modelo de sala de aula invertida (Continuação)

Organização dos espaços				
Espaços (Entende-se por espaços qualquer ambiente que possa ser utilizado pelo professor para realização de uma experiência de aprendizagem. P. ex., laboratório de informática, sala de aula, sala de leitura, auditório, casa do aluno, etc.)	Atividade	Duração	Papel do aluno	Papel do professor
Em casa	Investigação sobre campos de concentração a partir de observação do vídeo oriundo do seriado <i>Band of Brothers</i> .	50 minutos	Assistir ao vídeo, proceder a uma investigação pessoal e produzir um texto sobre impressões do cenário retratado.	Viabilizar o vídeo e o link para observação, receber e analisar os textos de impressões investigativas sobre o tema.
Sala de aula	Leitura e análise de fichas sobre os campos de concentração selecionados em grupo, com apresentação das informações sobre eles à turma.	50 minutos	Organizados em grupos, ler e analisar informações sobre os campos de concentração, preparando uma breve apresentação (3 minutos) para a turma.	Organizar os grupos (5 alunos), distribuir fichas e orientar a elaboração das apresentações.

(Continua)

PLANO DE AULA: Modelo de sala de aula invertida (Continuação)

Avaliação			
O que pode ser feito para observar se os objetivos da aula foram cumpridos?	As apresentações podem servir como avaliação sobre a compreensão geral dos grupos. É importante que o professor busque conversas individuais durante a fase de análises para verificar que os alunos alcançaram aprendizagem.	Como foi sua avaliação da aula? (Aspectos positivos e negativos)	–
Recursos de personalização pós-avaliação (opcional) A partir dos dados coletados sobre o aprendizado do aluno nesta aula, será possível personalizar melhor a seguinte.	A partir dos textos produzidos em casa e das apresentações em sala, o professor pode preparar uma aula sequencial que busque dirimir dúvidas gerais sobre o tema que ainda permaneçam, retomando, por exemplo, ao tema central (Segunda Guerra Mundial, nazismo, holocausto).		

Fonte: Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015).

Como tarefa a ser cumprida nesta estação, a mediadora, após explanar sobre a temática, e abrir espaço para debate sobre o plano de aula apresentado, pediu aos colegas participantes que trouxessem sugestões de maneiras para trabalhar conteúdos específicos, utilizando estratégias menos expositivas.

O grupo que mais se destacou no desenvolvimento da tarefa proposta pela estação sugeriu que o docente poderia propor aos estudantes pesquisas além da sala de aula, fazendo uso das tecnologias digitais a favor da aprendizagem, já que muitos alunos possuem celular e a escola possui laboratório de informática com acesso à internet. Os participantes também sugeriram que, após a pesquisa realizada pelos discentes, revisassem o que foi visto em um modelo interativo de perguntas e respostas, visando colocar todos os alunos em sintonia com o assunto. Também foi proposta a utilização de “*quizzes*”, palavras cruzadas, rodas de conversa, produção de cartazes e apresentações orais, conferindo dinamismo e colaboração ao seu trabalho em sala de aula e no aprendizado dos estudantes, premissas concebidas pelos estudos das metodologias ativas.

Desse modo, essas sugestões exemplificam a importância da formação continuada, na ressignificação da prática docente. A tarefa realizada pelos docentes em uma das estações, durante a prática de rotação por estações, incentivou-os a proporem novas metodologias que promovessem a participação ativa dos alunos. Quando os educadores refletem sobre formas de inovar suas abordagens de ensino, como no caso das pesquisas e atividades interativas, eles podem enriquecer o aprendizado dos estudantes, ao transformar a dinâmica da sala de aula, tornando-a um ambiente mais colaborativo e significativo.

Passando para outro exemplo a ser analisado, apresentado na estação quatro, durante o sexto encontro formativo, tivemos outra atividade interessante com o propósito de viabilizar aos alunos o contato com a temática a ser estudada. Segundo a narrativa da professora H, pensando em tornar sua aula mais interativa e que despertasse a curiosidade dos educandos, conforme os estudos das metodologias ativas, ela propôs aos estudantes a prática de dissecação da flor de Hibiscus para que entendessem os ciclos reprodutivos das plantas. Nessa atividade, a professora solicitou que cada discente observasse o caminho por onde passa (de casa para a escola) e que encontrasse uma planta para estudo. Para sua surpresa, a maioria dos aprendizes levou a planta solicitada para a atividade, então a professora desafiou-os a identificar a estrutura reprodutiva da flor. Para isso, ela tentou fazer uso da técnica da sala de aula invertida, deixando que os alunos, em grupos, pesquisassem sobre o conteúdo em pauta. Em seguida, os alunos deveriam retirar a estrutura reprodutiva da flor, observá-la, colá-la em uma folha A4 e

identificá-la, como é possível constatar nas imagens expostas pela professora em nosso encontro.

Figura 31 - Sala de aula invertida: sistema reprodutor das plantas



Fonte: Arquivo da professora.

Em suas palavras, a professora H relatou:

Eu consegui prender a atenção dos alunos, fazê-los pesquisar e acredito que o contato com o assunto que eles estão estudando contribuiu para a absorção do conteúdo.

A meu ver, os aprendizes cumpriram com as tarefas propostas pela educadora, buscaram por conhecimento além da sala de aula e dos livros didáticos, ficando a docente na condição de mediadora do processo de aprendizado, sendo esse um exemplo de uso de uma metodologia ativa por parte da docente.

Essa abordagem demonstra como a formação continuada possibilitou a ressignificação da prática docente, apoiando os docentes na construção de práticas mais ativas e contextualizadas, que fomentem o aprendizado significativo e a autonomia dos alunos.

Ao longo da leitura de minhas anotações e registros dos encontros, percebi como as ações formativas chegam diretamente aos educandos do Ensino Fundamental, por meio das práticas alvitradas pelos professores. Em relação aos letramentos e às metodologias ativas, apresento mais dois exemplos (casos 6 e 7) que apontam os impactos das ações de formação no cotidiano escolar dos participantes da pesquisa.

Em um dos encontros, a professora I relatou uma atividade desenvolvida em torno do livro “A ilha perdida”, da autora Maria José Dupré e assim justificou a escolha da referida obra:

A escolha do livro veio da minha vida mesmo, da minha história. Foi o primeiro livro que eu li e eu amo esse livro. Eu falei para eles que a partir de hoje, todos os dias, eu iria separar um tempo na minha aula para ler um pouco do livro para eles.

A professora relatou que, no início, os alunos acharam o livro muito grande e ficaram preocupados se ela realizaria a leitura dele em único dia. Aos poucos, os estudantes começaram a se interessar pelo livro e, às vezes, solicitavam a ela que realizasse a leitura de algumas páginas a mais. A professora terminou a leitura total do livro em cerca de um mês. Contou ainda que, no início de sua aula, sempre organiza os alunos de acordo com o mapeamento de sala e que esse processo demorava em torno de 15 a 20 minutos. Porém, o tempo de organização da sala começou a diminuir conforme a leitura do livro avançava, tendo em vista que os alunos queriam arrumar a sala no menor tempo possível para ouvirem um pouco mais da história.

A professora I compartilhou conosco a reação de um dos seus alunos:

Meu aluno A, no quinto dia da leitura, virou para mim e disse que eu era malvada. E eu perguntei o porquê para ele. E a resposta dele foi bem divertida. Ele queria saber como eu tinha coragem de deixá-los irem para casa, passar o sábado e o domingo, sem saberem o que havia acontecido com os personagens Eduardo e Henrique. Eu fiquei muito emocionada.

A educadora relatou que, conforme a leitura do livro avançava, os alunos interagiam cada vez mais. Isso mostra que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (Geraldi, 2007, p. 91). Comentou que alguns até pediam para terminar o livro logo, pois estavam ansiosos para saber o desenrolar do enredo, postura essa que ressalta “como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações” (Geraldi, 2007, p. 91).

A experiência da professora I é um exemplo de como a ressignificação da prática docente foi possível a partir de nossos encontros de formação continuada, levando os docentes a adotarem uma abordagem mais ativa e envolvente no ensino que fomenta a curiosidade, o interesse dos alunos pela leitura, a produção de sentidos e o desejo de aprender. Em torno da leitura do referido livro, a professora I organizou suas atividades, proporcionando espaço para releitura dos estudantes através de desenhos. De acordo com a fala da educadora, os desenhos propiciaram uma reflexão quanto à capacidade de criação individual,

Os desenhos realizados pelos alunos para provar a eles que são capazes de criar, sem copiar o trabalho do colega”, além de articular diferentes conteúdo na aula de leitura, “a respeito da fauna, flora, vegetação da Mata Atlântica e cuidados com o meio ambiente, animais e a importância de falar a verdade, pois esses assuntos tinham relação com o livro.

Considero que a atividade realizada pela professora I se preocupa com os letramentos dos discentes, não em um viés autônomo, ou seja, que envolva a capacidade de cumprir tarefas

e adquirir habilidades e competências (Street, 2014). Ao contrário, a atividade busca inserir o discente não somente no mundo das letras, para meramente decodificar palavras, observar regras de escrita, mas propicia que reflita sobre o seu sentido, relacionando-as a contextos, estimulando a criatividade, o gosto pela leitura, a interação, a interdisciplinaridade e o dialogismo.

Um último exemplo que trago aqui de como os encontros de formação impactaram a prática dos professores participantes ocorreu no encontro formativo em que palestrei sobre a diversidade de letramentos, com foco em letramento social (Street, 2014). Nesse encontro, enfatizei que as práticas de letramento contribuem para o desenvolvimento de vários conhecimentos. Ressaltei que os estudos dos letramentos estão diretamente ligados ao desenvolvimento de múltiplos saberes, dado que envolve mais do que decodificar palavras em um texto, possibilitando que as pessoas interajam com o mundo, acessem diferentes conhecimentos e se insiram em diferentes esferas da sociedade (escolas, trabalho, comunidades etc.). Aproveitei o ensejo para fazer coletivamente uma avaliação sobre o Projeto CRIART, desenvolvido em nossa escola. O CRIART é um evento para que os alunos, junto de seus mestres, apresentem alguma atividade interessante que foi desenvolvida durante o ano letivo, como uma feira de conhecimento. O projeto abarca apresentações culturais, atividades e diversas experiências desenvolvidas em todos os componentes curriculares. Para mim, este projeto se trata de um “evento de letramento” que:

inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns (Kleiman, 2005, p. 23).

Ao longo da avaliação do referido projeto, o entusiasmo e a participação efetiva dos alunos e professores nas apresentações e desenvolvimento dos trabalhos foram comentados, e como os educandos demonstraram que construíram conhecimentos. A coordenadora pedagógica dos anos finais evidenciou a importância de se trabalhar de diferentes maneiras, fazendo com que o aluno seja o protagonista, de acordo com o que foi estudado sobre metodologias ativas ao longo dos encontros do curso de formação. Nas palavras da coordenadora:

Não adianta termos teoria, mas se não soubermos associá-la à prática.

Ela comentou sobre a experiência exitosa da professora J, que leciona Língua Portuguesa nos 9^{os} anos, citando-a como exemplo de atividade com foco nos letramentos e nas metodologias ativas.

De acordo com J, sua atividade foi inspirada em uma proposta trabalhada nos encontros de formação continuada, o que a encorajou e a inspirou a trabalhar ações com seus alunos em torno do Projeto “Aniversário da Escola”. Trata-se de um projeto que mobiliza todas as turmas e servidores da escola em busca de conhecer o contexto histórico-social da unidade de ensino, valorizar a escola e fomentar o pertencimento de toda comunidade e as produções de texto pelos alunos. Assim, o projeto “Aniversário da Escola” (Figura 32) nos permite vislumbrar como os educadores integraram conhecimento teórico e prático, na busca por promover um ambiente acolhedor onde a participação ativa dos alunos é essencial para o processo de aprendizagem.

Figura 32 – Projeto “Aniversário da Escola”



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A professora contou que utilizou uma atividade de construção de nuvem de palavras, trabalhada com os professores pela Prof.^a Dra. Fernanda Costa Ribas em um dos encontros formativos, no entanto, em vez de confeccioná-la através de um aplicativo (como fez a professora Fernanda), decidiu fazê-la utilizando lousa e pincel. Isso demonstra como os professores ressignificaram as práticas desenvolvidas nos encontros formativos, tendo em vista seus contextos de atuação. O tema para a nuvem de palavras da professora J foi: “Memórias de Minha Escola”.

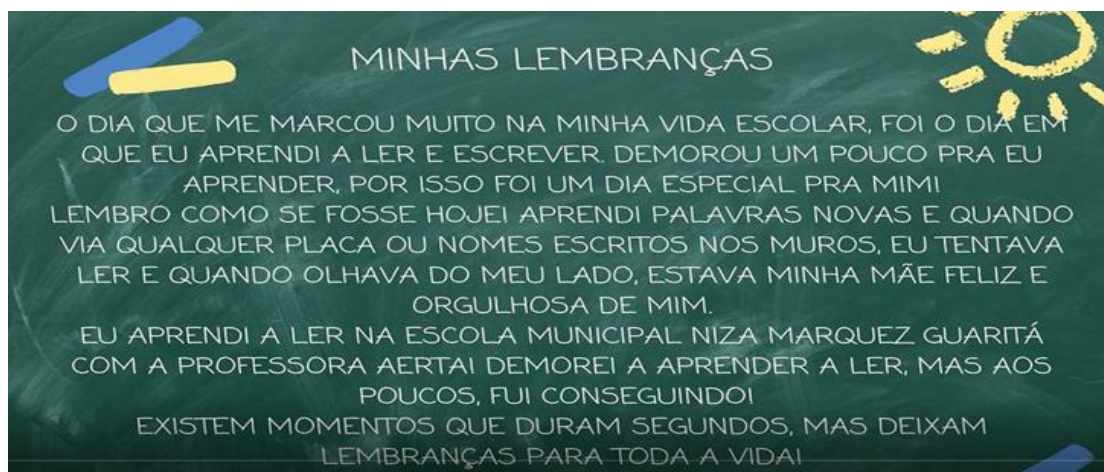
Para aquecer os discentes, J leu um trecho do livro *Anarquistas, graças a Deus*, uma memória literária de Zélia Gattai (1979) e, após a leitura, pediu aos alunos que se sentassem em duplas e um contasse para o outro um momento marcante que viveram na escola. Após esse momento, os estudantes tiveram como tarefa uma produção textual, cujo gênero era memórias,

sobre suas vivências na escola, fatos marcantes durante sua vida escolar. Para isso, os educandos passaram por alguns processos: interação entre colegas, escrita do texto, reescrita, revisão da professora e, por fim, foram orientados a digitar suas memórias na sala de informática com a ajuda da professora de tecnologias digitais, que orientou os alunos quanto às normas para digitação, formatação e salvamento de arquivos.

Para a troca de experiência com os colegas, durante nosso encontro formativo, a professora J selecionou alguns dos textos produzidos por seus alunos para leitura. Dentre os textos apresentados, o texto “Minhas lembranças” (Figura 33), da aluna 1, do 9º ano B, mostra o quanto a adolescente ficou feliz ao aprender a ler.

A seguir, apresento alguns textos dos alunos, expostos em livro organizado pela professora de Língua Portuguesa, professora de Informática e alunos, com o apoio da equipe gestora. Este livro encontra-se em versão impressa na escola. Também está exposto nas redes sociais da escola.

Figura 32 - Memórias da aluna 1



Fonte: <https://bit.ly/livro9anoniza2023> Acesso em: 09 jan. 2025.

Durante as discussões no encontro formativo, a memória trazida pela aluna 2 (Figura 34), também do 9º ano B, surpreendeu os docentes, pois a estudante é uma adolescente que pouco interage nas atividades propostas em sala.

Figura 33 - Memórias da aluna 2**Índigo**

O dia começou cinza e frio! Foi quando eu pisei com meu tênis no chão seco e áspero da escola que tudo mudou! A escola sempre foi muito barulhenta, com alunos eufóricos, porém, eu sou mais reservada, então eu preferia lugares mais quietos e calmos.

O melhor momento, portanto, era o recreio! Não por causa do barulho, mas porque eu caminhava com o vento no rosto até aquela porta. Abria a maçaneta da biblioteca, virava à esquerda e lá estavam os livros de poesia mais lindos!

Mas nesse cinza e frio dia, eu estava à procura de um extraordinário livro das criaturas mais belas do mundo: os pássaros! E era de um pássaro azul, azul como o céu, azul como o mar- índigo!

Como é incrível aquela biblioteca! O silêncio, a paz, a calma, a brisa e aquele cheiro de livros.

E daquele dia em diante, a minha vida ficou mais radiante e a cada dia em que eu levava um livro para casa, eu ficava mais interessada em livros e a perspectiva que eles traziam.

Eu agradeço à escola Niza por ter uma biblioteca tão boa!

Que a escola melhore cada vez mais!

Que todos possam desfrutar da poesia e da fantasia que aqui se encontram!

Fonte: <https://bit.ly/4ad1P5n>. Acesso em: 09 jan. 2025.

Todos os presentes nesse encontro se surpreenderam com a riqueza da narrativa da aluna 2. Ficaram encantados com o quanto a discente valoriza a leitura e a escola: “*minha vida ficou mais radiante e a cada dia que eu levava um livro pra casa, eu ficava mais interessada em livros e a perspectiva que eles traziam. Eu agradeço à escola Niza por ter uma biblioteca tão boa!*”. Além disso, refletiram sobre como o espaço da biblioteca representa um lugar de encantamento e refúgio. Pensando nisso, na perspectiva dos estudos dos letramentos, acredito que esta atividade tenha feito sentido para os discentes, o que os motivou a participar com maior interesse. A discente 2 fez uma narrativa sobre sua vida na escola, enfatizando a importância da biblioteca para sua trajetória. A atividade foi tão expressiva para os educandos e professora que originou um livro com as memórias dos participantes.

Essa atividade é produto de um trabalho dialógico, proposto no período em que estavam acontecendo nossos encontros formativos. A atividade proposta pela professora propiciou aos estudantes momentos para o diálogo, interação, socialização e trouxe dinamismo para as aulas de Língua Portuguesa, alcançando o que é defendido por Soares (2022), no que concerne à importância do trabalho desenvolvido com o texto. De acordo com a autora, “A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos” (Soares, 2022, p. 34).

A partir das palavras da aluna no texto Índigo, reflito como a escola possui uma função social importante, muito além do ensino sistemático na sala de aula. A escola oportunizou à discente o encontro com a leitura e seu encantamento pelo mundo dos livros e, de forma autônoma, a educanda foi se apropriando desse lugar. Vimos, pela narrativa da aluna 2, como

é possível aprender em diferentes espaços, sejam formais ou informais, com ou sem a intermediação do professor. Essas experiências revelam a importância de os professores revisarem suas abordagens de ensinar constantemente, promovendo um aprendizado contextualizado que desperte o interesse dos educandos, “sendo assim, o educando não é um ser passivo que recebe a cultura de quem lhe passa” (Paro, 2015, p. 65).

Entendo que todas as atividades exitosas apresentadas pelos docentes durante os encontros formativos buscaram aplicar conhecimentos construídos durante os momentos de formação continuada. Nas práticas, pude depreender a postura dos professores, ao trazerem atividades que valorizam o contexto social dos aprendizes, oportunizando-os a rememorar momentos relevantes em sua vida escolar, ou seja, são práticas para os letramentos, como a última prática evidenciada nesta seção. Percebo a transformação na prática docente, a partir do momento em que o professor se coloca como um mediador do conhecimento, facilitando a conexão dos alunos com os conteúdos e promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo. Por consequência, podemos pensar nas proposições de Paro (2015) ao abordar sobre “o pedagógico”, em que defende uma relação democrática na escola, organizada entre sujeitos, sendo estes (o professor e o aluno):

é o educando quem processa o aprendizado, educando-se [...]. Não há, pois, transmissão deste para aquele, como creem o senso comum e os formuladores de políticas educacionais. A cognição é construída no processo ensino-aprendizado e o educando incorpora a cultura em sua personalidade viva, educando-se” (Paro, 2015, p. 65).

A formação continuada se mostra essencial na ressignificação da prática docente, permitindo que os professores repensem suas estratégias pedagógicas e integrem novas metodologias ao cotidiano escolar. Conforme Imbernón (2010) advoga:

A formação continuada deve levar em conta essa identidade individual e coletiva, para ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais e para ajudar a analisar os sentimentos e as representações pelos quais os sujeitos se singularizam (Imbernón, 2010, p.81)

Por meio de reflexões coletivas e da troca de experiências em pequenos grupos, os docentes podem analisar criticamente suas práticas, trocar ideias, (re)construir sua identidade pedagógica, mostrar suas inseguranças, identificando possibilidades de aprimoramento que dialoguem com as demandas contemporâneas da educação.

3.3.1 Os desafios de ressignificar o trabalho docente

Além dos casos descritos e analisados na seção anterior, que demonstram como os encontros formativos reverberaram nas práticas dos professores participantes durante o desenvolvimento do projeto de extensão, procurei por evidências que indicassem transformações mais duradouras nas concepções e práticas de ensino dos docentes. Para isso, no ano subsequente ao desenvolvimento do projeto de extensão, ou seja, em 2024, participei de reuniões entre professores e suas respectivas coordenadoras pedagógicas, momento importante para que eu pudesse solicitar aos docentes alguns planos de aula.

Os planos docentes que apresentarei a seguir foram autorizados pelas professoras participantes desta pesquisa. As próprias participantes tiveram a liberdade de selecionar dois de seus planos docentes, sendo um referente ao ano de 2023 e outro de 2024. Dessa maneira, foi possível tecer comparações entre os planejamentos de cada participante. Escolhi apresentar e analisar quatro planos de aula, dois da professora A e dois da professora C, uma vez que esses planos permitem tecer considerações relevantes acerca de alfabetização, letramento, leitura e produção textual na escola, temas esses que são objeto de estudo da presente pesquisa.

Vejamos o primeiro plano (Quadro 6), da professora A, em uma turma de 5º ano, no ano de 2023, período em que os encontros formativos aconteceram:

Quadro 6 - Plano de trabalho docente 1 (Professora A)

PLANO DE TRABALHO DOCENTE 1	
31/08/2023 a 05/09/2023 - 5º ano A	
Unidade Educacional: Escola xxxxxxxx	
Professora: A	
OBS: Todas as atividades devem ter a participação e ser realizadas por todos os alunos presentes. Quando necessário (escrita ou colada) no caderno específico de cada disciplina. OBJETIVO GERAL: Proporcionar aos alunos a alegria de estar na escola, despertando nos mesmos a vontade de estudar, de aprender, de brincar e de socializar-se.	
Data	Atividades
31/08/2023	<u>Leitura do livro A ilha perdida.</u> PORTUGUÊS (AV1) AVALIAÇÃO TREINAMENTO SAEB

01/09/2023	<u>Leitura do livro “A ilha perdida”</u> <u>PORTUGUÊS</u> • Correção dos exercícios. • Para casa: Estudo do livro páginas 218 a 220.
04/09/2023	<u>Leitura do livro “A ilha perdida”</u> <u>PORTUGUÊS</u> • Correção do para casa. • Estudo do livro páginas 221 a 224. • Para casa: livro páginas 225 e 226.
05/09/2023	<u>Leitura do livro “A ilha perdida”</u> <u>PORTUGUÊS</u> (Escrever no quadro) • Uso do mais e mas. O “mais” e o “mas” são duas palavras que tem um som parecido, no entanto, são utilizadas em contextos distintos. Mais A palavra “mais” possui como antônimo o “menos”. Nesse caso, ela indica a soma ou o aumento da quantidade de algo. Exemplos: Quero ir mais vezes para a Europa. Hoje vivemos num mundo melhor e mais justo. Mas A palavra “mas” pode desempenhar o papel de substantivo, conjunção ou advérbio. Exemplo: Nem mas, nem meio mas, faça já seus deveres de casa. Sou muito calmo, mas estou muito nervoso agora. Ela é muito dedicada, mas tão dedicada, que trabalhou anos vendendo doces. https://www.todamateria.com.br/mais-ou-mas/ adaptado • Estudo do livro páginas 196 e 197.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Neste primeiro plano, da professora A, houve um trabalho com o livro “A ilha perdida”, bem como atividades relacionadas ao que considero como “treinamento” dos alunos para avaliação externa do SAEB. Atividades relacionadas a estudos gramaticais e realização de exercícios do livro didático também compõem o plano. No ano de 2023, as turmas de 5^{os} anos foram avaliadas pelo governo federal, por meio de uma avaliação que tem como objetivo mensurar o nível de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Este tipo de avaliação provoca grande preocupação, até mesmo estresse, para a equipe gestora e pedagógica, dado que somos cobrados a estabelecer metas e cumpri-las quanto a melhorias de resultados de aprendizagem dos estudantes.

Ao dialogar com a professora A, para entender suas motivações ao optar por certas atividades em seu plano docente, ela informou que decidiu, diariamente, iniciar suas aulas com um trecho da leitura de um livro, no intuito de despertar o gosto pela leitura nas crianças a partir dessa ação diária. A meu ver, esta ação pedagógica vai ao encontro das premissas de Soares (2022), quando ressalta ser uma das possibilidades para o processo de letramento “ler histórias

que nos levam a lugares desconhecidos, sem que para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer, dos personagens, amigos” (Soares, 2022, p. 43).

Todavia, por estar preocupada com as avaliações externas (e quem está nas escolas públicas sabe que não tem como fugir deste assunto), a professora A considerou que era importante trabalhar com os alunos atividades relacionadas ao modelo de prova do Governo. A docente busca trabalhar com a leitura e, assim, desenvolver uma atividade que possa aguçar o interesse das crianças pela leitura e ir além de treinar os estudantes para saírem bem em uma prova.

Chama a atenção, nesse planejamento, o objetivo geral estipulado para as aulas: “proporcionar aos alunos a alegria de estar na escola, despertando nos mesmos a vontade de estudar, de aprender, de brincar e de socializar-se”, que não é um objetivo mensurável no nível de alfabetização dos alunos, como se pretende com avaliação do SAEB. No entanto, é complexo pensar em como associar o estudar, brincar e socializar diante de propostas que talvez não possibilitem espaço para a interação, participação e diálogo entre os envolvidos se ficarmos, enquanto educadores, presos às amarras da educação bancária, criticada por Freire (1987).

Esse é um exemplo do impasse vivenciado na escola: por um lado, propor uma abordagem diferenciada, conforme o que aprendemos na universidade, nas teorias, nos livros, que ressaltam a importância do letrar e de desenvolver atividades significativas para os alunos, pensando em prepará-los para os desafios da vida contemporânea e, por outro, ensinar os alunos a se saírem bem nas provas que possuem uma estrutura, com regras específicas como quantidade de questões a responder, tempo e gabarito para preencher.

Sobre o segundo plano da docente A (Quadro 7), esclareço que ele foi idealizado após uma conversa que ela teve com sua turma de 5º ano. A seguir, a partir do plano de aula, é possível entender como a aula foi planejada a partir da percepção da docente sobre a necessidade de intervenção com a turma. Ao observar o plano docente a seguir, disponibilizado para mim pela professora do 5º ano, é possível notar que não se trata especificamente de um plano docente convencional, mas sim de um registro de relato de uma intervenção pedagógica realizada a partir de uma situação problemática que surgiu durante uma aula na turma de 5º ano.

Quadro 7 - Plano de trabalho docente 2 (Professora A)

PLANO II - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA () SEMANAL (X) QUINZENAL	
Unidade de Ensino: Escola XXXXXX	
Professora: A	
Componente Curricular: Língua Portuguesa/Ensino Religioso	
Ano de escolaridade: 5º ano	Turma(s): A
2º Bimestre / 2024	Data: de 10/06/2024 a 14/06/2024
Carga horária conforme Plano Curricular: 23 horas aulas.	
Relato de proposta de atividade desenvolvida em sala de aula	
Essa atividade não foi planejada anteriormente, ela veio de repente e de um acontecimento rotineiro. Peguei um bilhete que estava passando de mão em mão na sala e que causava cochichinhos. Ao ler o bilhete estava escrito EUVOUTEBATER exatamente assim: tudo junto. Como o bilhete já havia passado por muitos alunos eu quis tirar o foco da mensagem e falei assim: - Ah não! Quem fez esse bilhete, por favor escreva direito! Onde já se viu? Escrever “Eu vou te bater” tudo junto? Meu Deus!!! Quantas vezes eu tenho que dizer que o espaçamento entre as palavras é muito importante? A pessoa que vai receber esse bilhete não vai entender nada!! O silêncio reinou, ninguém falou quem escreveu ou mandou e nem tão pouco quem ia receber. Entendi que o silêncio foi porque eu reclamei da escrita e não da mensagem, pois a mensagem era algo muito grave. Continuei: - Poxa galera, se querem mandar um bilhete pra alguém, pode mandar, mas por favor escrevam direito! Que feio, mandar uma mensagem com uma escrita tão feia, não estou falando da letra, estou falando da escrita tudo junto! Aí eles riram. Eu continuei: - E o pior é que eu nem posso mostrar isso para a coordenadora, porque senão quem vai ganhar bronca sou eu, ela vai achar que eu não ensino pra vocês a escrever com espaços! Respirei fundo, finalizei o que estava escrevendo no quadro e pensei na mensagem que estava escrita no bilhete. Eu também não poderia deixar de falar sobre ela, pois era algo grave. Aí eu arranquei folhas do meu caderno e cortei tiras, escrevi um nome de cada aluno presente em cada tira. Olhei para eles e falei o seguinte: - Olha galera, alguém perdeu tempo escrevendo um bilhete com uma mensagem feia. Eu não sei quem escreveu e nem quem ia receber e nem quero saber também! Mas eu queria que vocês soubessem que é muito mais legal fazer um bilhete elogiando ou desejando algo de bom pra alguém do que falando ou desejando o mau. Devido a esse acontecimento eu escrevi o nome de cada um de vocês nessa tirinha e vocês vão escrever um bilhete elogiando ou desejando o bem para a pessoa que estiver escrito no papel que vocês tirarem da caixinha (peguei uma caixa de sapato bonitinha que tenho no armário), vocês irão escrever a mensagem e não vão identificar. É um bilhete anônimo. Assim como esse que eu peguei!!! Depois de escrito, coloque na caixinha novamente. Entreguei uma tirinha para cada um, eles fizeram e colocaram na caixinha. Fui ver na minha casa. Fiquei surpresa e emocionada com as mensagens e com a escrita. Teve mensagem decorada Para o aluno que ainda não sabe escrever, eu escrevi o que ele falou da colega.	

Ele até tentou escrever (TA)

Em duas mensagens tinha o elogio e a crítica, aproveitei a crítica para trabalhar OPINIÃO. Disse a eles que alguns podem achar uma pessoa chata e outros podem achar essa mesma pessoa legal. Isso é opinião e deve ser respeitado. E que todos nós podemos ser chatos ou enjoados para alguém. E está tudo bem!

Teve mensagens para mim.

Todas as mensagens foram lidas para eles em voz alta.

Elogiei-os dizendo que dentro deles têm somente coisas boas e que é isso que eles têm que colocar para fora, mas que as pessoas têm opiniões diferentes, porque pensamos e sentimos diferentes.

Um aluno perguntou:

- Professora, e as escritas estavam tudo certinho ou tinha muitos erros?

Eu respondi:

- As mensagens estavam tão bonitas que eu esqueci de analisar a escrita, mas eu vou analisar de novo e falo pra vocês.

Depois desse dia, já peguei vários bilhetes passando na sala, mas nenhum deles com mensagens negativas.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A abordagem inicial da professora remete a um grafocentrismo muito enfatizado na sociedade, ou seja, com práticas sociais centradas na escrita (Soares, 2022), colocando a norma culta na condição de superioridade com relação às outras variedades da língua, o que se percebe quando a docente diz para os alunos: “escreve direito”. Aqui não se trata de uma crítica ao posicionamento da docente, mas é importante refletirmos que nós, enquanto educadores, muitas vezes, no exercício de nossa função, acabamos por replicar o preconceito linguístico, do qual fomos ensinados, quando estávamos na condição de estudantes.

Ao observar o desenrolar da aula, a docente refletiu sobre o contexto em que ela e seus alunos estavam envolvidos, pensou no valor atribuído à mensagem, que representa uma manifestação do pensamento de uma criança, de 9 ou 10 anos de idade, a qual está em formação. Relaciono este momento vivenciado pela professora aos questionamentos de Possenti (1996, p. 40) “para que ensinamos o que ensinamos?”, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? Suponho que a educadora, talvez de forma intuitiva, acabou por refletir sobre isso, de acordo com o trecho que me permite esta interpretação: “Respirei fundo, finalizei o que estava escrevendo no quadro e pensei na mensagem que estava escrita no bilhete. Eu também não poderia deixar de falar sobre ela, pois era algo grave”.

Vejo que a professora propôs uma atividade a partir de um conflito entre estudantes evidenciado em suas aulas que remete a uma metodologia ativa estudada em nossos encontros formativos: “Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL. Utilizando-se de problemas reais como ponto de partida, o diálogo entre os participantes do grupo é direcionado para a resolução de problemas propostos pelo professor” (Tan, 2003, *apud* Lovato *et al.*, 2018, p. 161).

Creio que a docente considerou a problemática apresentada como uma oportunidade para a interação, autorreflexão dos educandos, a fim de que, juntos, buscassem a solução de um problema. Desse modo, a professora utiliza um problema para iniciar, direcionar, motivar e focar o aluno. Nesse viés, quiçá multiplicando os estudos que tivemos em nossas leituras e discussões no projeto de extensão, a professora transcende em sua abordagem o formato de letramento autônomo, pontuado por Street (2014), que se concentra na capacidade de os indivíduos de adquirirem habilidades e conhecimentos de forma independente em relação ao sistema educacional formal. Vejo que a atividade de intervenção pedagógica superou a vertente de mera proposição de aquisição de habilidade técnica e neutra como correção ortográfica e imposição de regras. A educadora, em sua ação pedagógica, alcançou um objetivo maior, o de uso social da língua, propiciando a dialogicidade, a reflexão e a criticidade dos educandos. Dessa maneira, os alunos poderão desenvolver habilidades sociais para além da escola. Conforme destaca Street (2014), as práticas de leitura e escrita estão inseridas em contextos culturais, sociais e políticos, sendo estas práticas influenciadas por questões sociais e políticas mais amplas, incluindo desigualdades de classe, gênero, etnia e poder.

Saliento que a compreensão do letramento ideológico (Street, 2014) é fundamental para analisar as relações entre linguagem, poder e identidade, com o intuito de reconhecer como diferentes grupos sociais podem ser marginalizados ou privilegiados com base em suas habilidades de alfabetização dentro de sistemas educacionais específicos ou contextos sociais mais amplos. Em resumo, o conceito de letramento ideológico destaca a intersecção entre habilidades técnicas de leitura e escrita com fatores sociopolíticos mais amplos, como pode ser visto nesta proposição de trabalho docente da professora do 5º ano.

Os dois últimos planos docentes selecionados foram da professora C, para uma turma de 1º ano, com crianças de seis anos, estudantes em tempo integral. Esses planejamentos foram idealizados para aulas de oficina relacionadas à “Leitura e Produção Textual”, desenvolvidas em 6h/a semanais.

Vejamos o que foi proposto pela docente no planejamento elaborado em 2023 e em 2024, respectivamente (Quadros 08 e 09):

Quadro 8 - Plano de trabalho docente 1 (Professora C)

PLANO DE TRABALHO DO DOCENTE I	
(X) QUINZENAL () MENSAL	
Unidade de Ensino: XXXXX	
Professor (a): C	
Componente Curricular: Leitura e Produção Textual	
Ano de escolaridade: 1º ano	Turma(s): E -Tempo Integral-Atividades integradoras
2º Bimestre / 2023	Data: De 15/05/2023 a 02/06/2023
Carga horária conforme Plano Curricular: 12 h/a	
Habilidades propostas: LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL EF01LP10B - Recitar as letras em ordem alfabética e ou aleatoriamente EF01LP05X - Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, bem como a diversidade de pontos articulatórios para a execução de cada som. EF01LP02X - Escrever, espontaneamente ou por ditado, Letras, sílabas, palavras e frases de acordo com o nível da escrita, seja ele pré-silábico, silábico, silábico alfabético ou de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. (EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	
Descrição das atividades: Projeto “Contos de Fadas “ “Branca de Neve e os sete anões “ <u>Leitura e Produção Textual:</u> - Contar a História para as crianças utilizando o avental. - Apreciação e interpretação oral - Registro em desenho da história - Separar as crianças em três grupos e deixá-las combinar (ensaiar o reconto da história) - -Apresentação dos grupos para os coleguinhas. - -Jogo: Trabalhar com os dados de sequência temporal da história – As crianças deverão jogar os três dados e organizá-los de acordo com a sequência da história. -Atividade :Pinte os desenhos, enumere de acordo com os acontecimentos da história, recorte e cole no caderno de acordo com as ordens dos acontecimentos - Atividade cesta de letrinhas - pinte somente as letras que formam o nome Branca de Neve. -Atividade :Árvore das maçãs silábicas – Cada criança, na sua vez, deverá tirar da cesta da bruxa uma imagem (figuras que tenham seus nomes escritos com sílabas simples) e retirar da árvore as maçãs que tenham as sílabas que formam o nome da figura, logo em seguida deverá colar a imagem e as maçãs na lousa. -Leitura, na lousa, das palavras formadas na atividade -Escrita Espontânea: Branca de Neve estava limpando a casa dos sete anões e perdeu os doze objetos abaixo...Vamos encontrá-los e escrever o nome de cada um deles. (Atividade xerocopiada)	

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

O planejamento apresentado pela professora C, relacionado às práticas de leitura e escrita, no ano de 2023, são referentes aos meses de maio e junho, período em que a docente

estava participando do projeto extensionista. Noto que a educadora decidiu trabalhar utilizando uma metodologia de projetos, cujo nome foi “Contos de Fadas”, priorizando o gênero literário, entendendo que o trabalho para crianças a partir da literatura pode contribuir para eventos de letramento, devido ao “efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (Cosson, 2014, p. 28).

Para desenvolver o plano docente, a educadora propôs uma sequência de atividades correlacionadas à obra “Branca de Neve e o Sete anões”. Vejo que há atividades voltadas para a prática de alfabetização - relacionar imagens com sílabas, formar palavras. Dessa maneira, o trabalho está vinculado à aquisição de habilidades técnicas, já que se preocupa com o “domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética” (Soares, 2022, p. 27). No entanto, é possível perceber que também há proposta para além de alfabetizar, considerando que há atividades que propiciam a ludicidade, um caminho que converge com as perspectivas dos estudos dos letramentos, já que oportunizam “atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita” (Soares, 2022, p. 27). A professora busca criar contexto para que as crianças se envolvam na história infantil, propicia momentos de encantamento, de gosto pela leitura, atividades em grupo que possibilitam a autonomia, a criatividade e a socialização das crianças. Além disso, a professora coloca as crianças na condição de protagonistas, deixando-as decidir sobre suas apresentações.

Vejamos o segundo plano docente da professora C referente ao ano de 2024:

Quadro 9 - Plano de trabalho docente 2 (Professora C)

PLANO DE TRABALHO DO DOCENTE II (X) QUINZENAL (X) MENSAL	
Unidade de Ensino: Escola XXXXX	
Professor (a) : C	
Componente Curricular: Leitura e Produção Textual	
Ano de escolaridade: 1º ano	Turma(s): D -Tempo Integral-Atividades integradoras
2º Bimestre / 2024	Data: De 17/06/2024 à 21/06/2024
Carga horária conforme Plano Curricular: 06 h/a	

Habilidades propostas:

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

EF01LP10B - Recitar as letras em ordem alfabética e ou aleatoriamente.

EF01LP05X - Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, bem como a diversidade de pontos articulatórios para a execução de cada som.

EF01LP02X - Escrever, espontaneamente ou por ditado, Letras, sílabas, palavras e frases de acordo com o nível da escrita, seja ele pré-silábico, silábico, silábico alfabético ou de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.

(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Descrição das atividades:

-Leitura e produção textual

-. **Atividade 1:** Quebra- cabeça silábico – Colocar aos alunos em trios e distribuir figuras com desenhos cujos nomes são escritos somente com sílabas simples (uma, duas ou três). Cada aluno, na sua vez, deverá pegar uma figura e montar o nome dessa figura utilizando as sílabas móveis com ou sem a ajuda dos coleguinhas. Logo em seguida, deverá registrar o nome da figura no caderno.

-**Atividade 2:** Bingo das sílabas simples - Cada aluno, na sua vez, deverá ir até a caixa das sílabas e “cantar “a sílaba sorteada para os coleguinhas. Será vencedor o aluno que preencher corretamente a cartela com as sílabas sorteadas.

-**Atividade 3:** Sílabas das cores. Alunos em grupo. Cada grupo irá receber uma cartela com as sílabas separadas por cores e vários envelopes. Cada aluno na sua vez pega um envelope e olha as cores que estão na cartela e deverá escrever a sílaba correspondente a cada cor, lendo a palavra formada para os colegas e em seguida registrando a palavra na cartela.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As atividades propostas pela professora C, de acordo com a informação do planejamento, estão relacionadas a práticas de leitura e produção textual. No entanto, ao apreciar as propostas de atividades, acredito que as três, ainda que apresentem algumas diferenças, se aproximam às propostas voltadas para o processo de alfabetização dos estudantes, ou seja, pois privilegiam o “domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas da ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos da escrita (lápis, caneta, borracha...), aquisição de modos de escrever e de modos de ler” (Soares, 2022, p. 27).

Há uma preocupação para que a criança consiga cumprir com as tarefas relacionadas à formação de sílabas, ao codificar e decodificar, ao reconhecimento das letras, à formação de palavras relacionadas às imagens. Creio que a docente se preocupa com o compromisso firmado pela rede municipal de ensino com o Governo Federal, de alfabetizar as crianças até os sete

anos de idade, ao término do segundo ano. E, ainda, com o que prevê a BNCC acerca das práticas de linguagem para os alunos de 1º e 2º anos dos anos iniciais. As habilidades elencadas no documento estão relacionadas, em sua maioria, à “decodificação”, “correspondência fonema-grafema”, “construção do sistema alfabético/convenções de escrita”, conforme exposto a seguir:

Figura 34 - Práticas de linguagem e objetos de conhecimento – Língua Portuguesa - BNCC

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º E 2º ANOS	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura
	Decodificação/Fluência de leitura
	Formação de leitor
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão

Fonte: Brasil (2018a, p. 98).

Tais atividades buscam levar o educando à aquisição de habilidades de reconhecimento de sílabas, de codificação de palavras, num viés de letramento autônomo (Street, 2014), que valoriza a capacidade das pessoas de compreenderem e utilizarem a leitura e a escrita de forma independente, não reconhecendo as diferentes perspectivas culturais dos alunos. Essa perspectiva evidenciada no planejamento da professora C, com foco no processo de alfabetização, ainda se faz presente nas práticas da docente, a meu ver, por algumas razões.

Por um lado, existe certa cobrança nas séries iniciais, do chamado ciclo de alfabetização, de se apresentar resultados relacionados a ler e a escrever (não importa o quê). Por outro, tal fato mostra o quanto as perspectivas dos professores quanto aos processos de leitura e escrita na escola estão enraizadas em um modelo de ensino que privilegia a alfabetização em detrimento do letramento dos alunos.

Muitas vezes, esperamos que o professor esteja preparado para despertar a curiosidade, o questionamento, a criatividade e a criticidade da criança, mas talvez ele (no lugar de

mediador) não vivenciou estas experiências enquanto aluno ainda que tenhamos estudado e discutido em nossos encontros formativos a importância de práticas leitoras que possibilitem a imersão da criança no universo das letras, de forma que possibilite a compreensão do que está sendo proposto, considerando o meio em que está inserida, do fomento ao gosto pela leitura e do estímulo da criatividade, a transposição didática dessas teorias está longe de ser um processo simples. Ainda é preciso discutir e refletir com os professores nas ações de formação continuada sobre maneiras diversas de se trabalhar a leitura e a escrita na escola e ao tipo de formação que desejamos proporcionar às crianças: uma formação que as capacite a usar funcionalmente a língua portuguesa em sociedade ou uma formação preocupada com questões mais amplas relacionadas à formação cidadã das crianças?

Vejo que nossos encontros de estudo ainda não se esgotaram, sendo necessário tratarmos sobre essas cobranças sociais, no que concerne o processo de alfabetização, dando prioridade aos estudos dos letramentos, conforme Soares (2022) alerta:

a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2022, p. 27).

Esse parece ser um desafio em nossa escola ainda a ser superado: como promover atividades pedagógicas por meio das quais alfabetização e letramento sejam tratados concomitantemente como processos complementares, não excludentes? Outro desafio que se coloca é: como os professores podem exercer sua prática de forma a promover um ensino emancipatório, conforme nos ensina Paulo Freire (1987, 1996), driblando o engessamento de práticas que privilegiam uma perspectiva de letramento autônomo, perspectiva essa que está alinhada aos documentos oficiais e às avaliações externas?

Os planos docentes analisados nesta seção possibilitam reflexões acerca do projeto de extensão desenvolvido, que uniu extensão e pesquisa. É possível notar, por meio dos planos, as releituras que os docentes fazem dos conceitos e ações pedagógicas discutidos, compartilhados e experienciados em nossos encontros formativos, organizados em consonância aos estudos dos letramentos e das metodologias ativas.

Nos planos, percebemos uma abordagem empregada pelos professores que leva em consideração tanto questões locais quanto universais, a importância do contexto sociocultural na compreensão do processo de letramento ao proporem espaço para o trabalho com a oralidade (e não somente a ênfase na escrita), fomento à leitura, uso social da língua, preceitos defendidos nos estudos dos letramentos.

No que diz respeito às metodologias ativas, conforme os trabalhos de Bacich e Moran (2018), essas também podem ser evidenciadas nos planos docentes, já que nas abordagens de ensinar das docentes é possível reconhecer o estímulo ao protagonismo dos educandos, práticas que privilegiam a busca por conhecimento e a solução de problemas, o incentivo à pesquisa e à autonomia dos estudantes.

As metodologias ativas representam a busca por práticas educacionais que promovam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Isso inclui o uso de diferentes estratégias e abordagens pedagógicas que estimulem a reflexão, a autonomia e a colaboração dos alunos, de acordo com Mill (2021) e Bacich e Moran (2018). É relevante compreender como as metodologias ativas podem ser aplicadas no contexto educacional, levando em consideração os desafios e as oportunidades oferecidos pelas tecnologias digitais, ou até mesmo sem uso desses recursos. Além disso, Bacich e Moran (2018) também investigam os impactos dessas práticas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

Entendo ser desafiador, importante e imprescindível associarmos as teorias às práticas docentes. Muitas vezes, os docentes não conseguem praticar o que aprendem nos estudos, e/ou não conseguem associar suas práticas às teorias. Em muitos momentos, durante as ações de formação, foi possível perceber que os professores possuem muitos conhecimentos sobre estratégias de alfabetização e práticas que favorecem os letramentos, bem como sobre formas de engajar os alunos nas aulas para que atuem de forma ativa. Entretanto, não sabem nomear esses saberes, categorizá-los em teorias, como fazemos na academia. Para isso, acredito ser salutar aproveitarmos o tempo disponibilizado para formação continuada no desenvolvimento de propostas que possam contribuir para o trabalho docente, dando ao educador acesso à teoria, a partir da parceria entre universidade e escola. Nesse sentido, é preciso refutar a premissa de que os professores são meros espectadores do processo de formação continuada, de acordo com o que Possenti (2007) alerta:

Frequentemente, os pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Espera-se que os especialistas tragam propostas “práticas” (Possenti, 2007, p. 32).

Em nosso projeto extensionista, almejamos construir conhecimentos entre pesquisadores e professores, com o intuito de propor novos caminhos para a sala de aula, de forma dialógica, sem receitas prontas, tentando superar a proposição de que há distanciamento

entre universidade e escola, ou seja, que as teorias propostas na academia não chegam no “chão” da escola.

Amparados nos pressupostos dos letramentos e das metodologias ativas, procuramos desenvolver discussões e experiências práticas durante os encontros formativos, de forma a tornar imbricada a relação entre teoria e prática e proporcionar a aprendizagem ativa dos professores. Ao analisar os planos docentes, na condição de pesquisadora-participante, sendo eu, estudante, representante da universidade e servidora da unidade escolar pesquisada, percebo que em nossa escola não se fomenta apenas o letramento autônomo dos estudantes, pensando a aquisição de habilidades individuais. Na esfera escolar, é possível desenvolver um trabalho interativo que possa propiciar outras aprendizagens, sendo estas socioculturais, sejam formais ou informais. Dessa forma, é preciso pensar nas instituições de ensino como espaços que podem contribuir para além das práticas escolares, considerando que estas também estão inseridas em contexto históricos, sociais e culturais, que representam uma comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*

Geraldo Vandré

Início este capítulo retomando as perguntas que nortearam o desenvolvimento da presente pesquisa:

1. Quais as percepções dos docentes no que concerne a sua formação e práticas de ensino, quanto aos processos de letramentos dos alunos, bem quanto ao uso de metodologias ativas?
2. Como a formação continuada em serviço, viabilizada por meio de um projeto extensionista, pode contribuir para o estudo e a aprendizagem dos docentes do ensino fundamental, de acordo ao que preconiza os estudos sobre letramentos e metodologias ativas?
3. Em que medida o projeto de extensão reverbera no trabalho docente e impacta as práticas dos(as) professores(as) na escola, no sentido de fomentar os letramentos e/ou a aprendizagem ativa dos aprendizes?

Para chegar às respostas a essas perguntas, foi necessário estudo, pesquisa, planejamento, ações e reflexões, como previsto em uma pesquisa-ação. Esta tese está organizada em três capítulos: fundamentação teórica, metodologia da pesquisa e análises, reflexões e impactos das ações formativas realizadas, além da introdução e das considerações finais, que aqui apresento.

A introdução estabelece o contexto e a relevância do estudo, destacando o papel da Linguística Aplicada na prática pedagógica e os desafios enfrentados na educação básica brasileira. Apresenta o problema de pesquisa e as questões investigativas, relacionando-as com a necessidade de formar professores reflexivos e preparados para enfrentar a complexidade das práticas de ensino. A introdução também contextualiza o impacto de políticas públicas e a pandemia na educação, justificando a escolha do tema.

O Capítulo 1, “Formação docente e extensão universitária: metodologias ativas e letramentos em foco”, organiza-se em quatro partes, em que são abordadas temáticas que foram o alicerce para a proposição da pesquisa-ação e para a análise dos dados:

1. **Práticas Extensionistas** - Discorre sobre a importância da extensão universitária como ponte entre teoria e prática, destacando seu papel transformador na formação docente e sua interação com a comunidade escolar.
2. **Formação Continuada** - Aborda a escola como espaço dialógico de formação, baseado em autores como Imbernón e Freire, enfatizando a necessidade de uma formação voltada para as demandas práticas e sociais do professor.
3. **Metodologias Ativas** - Explora abordagens que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, como metodologias baseadas em problemas, gamificação e aprendizagem colaborativa, buscando inovar as práticas pedagógicas.
4. **Letramentos** - Investiga a concepção de letramentos em suas diversas dimensões, destacando sua relevância para a formação crítica dos educandos.

O Capítulo 2, Metodologia da Pesquisa, detalha a abordagem de pesquisa-ação como estratégia de intervenção na escola, descrevendo o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes (professores e coordenadores pedagógicos), o cronograma das ações formativas e os métodos utilizados para coleta e análise de dados. A pesquisa é realizada em uma escola pública e está diretamente vinculada ao projeto de extensão implementado pela parceria universidade e escola.

O Capítulo 3 apresenta as reflexões e os impactos das ações formativas realizadas, no que concerne ao projeto extensionista desenvolvido no ano de 2023, trazendo à baila:

1. **As Percepções dos professores** - Análise das perspectivas pedagógicas dos docentes, evidenciando desafios e potencialidades.
2. **O Planejamento e desenvolvimento** - Descreve como os encontros formativos foram organizados e avaliados.
3. **Os Impactos nas Práticas de Ensino** - Discute as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, apontando avanços no uso de metodologias ativas e no trabalho com letramentos.

Nosso objetivo geral nesta pesquisa foi propor, desenvolver e analisar os reflexos de um projeto de extensão com foco nos estudos sobre letramentos e metodologias ativas na formação continuada em serviço. Pretendemos investigar os desdobramentos dessas ações formativas, organizadas e desenvolvidas em parceria entre escola e universidade, na resignificação de práticas dos professores no ensino fundamental no que diz respeito aos processos de leitura e escrita na escola. De acordo com as análises apresentadas, alcançamos resultados que reafirmam a relevância da formação docente em serviço, no chão da escola, como fomentadora

de ressignificação das práticas pedagógicas dos docentes. Os resultados obtidos evidenciam que, apesar dos desafios, é possível promover transformações nas práticas docentes, quando há espaços de formação que valorizam a reflexão, a colaboração e o protagonismo dos professores.

Ao longo do desenvolvimento do projeto de extensão, que consistiu em oito encontros formativos no ano de 2023, analisei as perspectivas dos professores em relação às suas práticas pedagógicas, planejei, avaliei as ações formativas e analisei as reverberações dessas práticas em algumas ações e em alguns planejamentos de aula dos professores participantes da pesquisa.

Com base nos objetivos específicos, este estudo buscou: analisar a perspectiva pedagógica dos professores(as) do ensino fundamental acerca de sua formação e práticas de ensino, quanto aos processos de letramentos, bem como quanto ao uso de metodologias ativas; planejar, desenvolver e avaliar ações formativas que pudessem ser performadas junto aos professores do ensino fundamental, no que tange aos letramentos e às metodologias ativas; investigar como as ações e reflexões propostas nos encontros formativos reverberaram no trabalho dos(as) professores(as) do ensino fundamental, apontando para possíveis ressignificações em suas práticas de ensino.

No que concerne aos objetivos específicos da pesquisa, considero que, inicialmente, ao **analisar a perspectiva pedagógica dos professores participantes**, identificamos que os docentes, ainda que com pouco conhecimento teórico, reconheciam a importância dos letramentos e das metodologias ativas, mas enfrentavam desafios para integrá-los efetivamente em suas práticas pedagógicas. A pesquisa revelou que, embora houvesse interesse, havia também inseguranças e lacunas formativas que precisavam ser supridas. Dessa maneira, ainda se faz necessário darmos continuidade em ações formativas que propiciem momentos de estudo, pesquisa e interação com a prática.

Quanto ao **planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações formativas**, os encontros promovidos pelo projeto de extensão proporcionaram um espaço dialógico e colaborativo. Essas ações permitiram aos docentes refletirem sobre suas práticas, compartilhar experiências e adquirir novos conhecimentos teóricos e metodológicos no que concerne aos estudos dos letramentos e às metodologias ativas. A integração entre a universidade e a escola mostrou-se eficaz na aproximação entre teoria e prática, fortalecendo o vínculo entre formação acadêmica e prática docente, em consonância com as constatações de Rajagopalan (2011, p. 165), levando em conta a importância da Linguística Aplicada (LA) nesta intervenção:

Felizmente está se formando o consenso entre os pesquisadores em LA de que cabe a ela não mais atuar simplesmente como instância mediadora entre, de um lado, uma linguística feita à margem dos anseios populares e, do outro

lado, uma sociedade que clama por soluções práticas (como quer Widdowson), mas intervir de forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas.

Por fim, ao **investigar o impacto das ações e reflexões propostas nos encontros formativos nas práticas de ensino dos professores**, observei que os professores começaram a incorporar elementos discutidos nas formações em suas aulas. Houve uma ampliação no uso de metodologias ativas e uma maior atenção aos processos de letramentos dos alunos. Isso mostra que as ações formativas contribuíram de modo a ampliar o repertório metodológico dos professores participantes, incentivando práticas que valorizam a autonomia dos estudantes e o diálogo como ferramentas pedagógicas essenciais para uma educação mais inclusiva e crítica.

Dentre alguns exemplos, cito: o projeto Padrinhos/Madrinhas, das turmas dos 1^{os} aos 9^{os} anos, idealizado por mim, em parceria com a equipe pedagógica, que a cada ano está mais interdisciplinar e inclusivo, numa proposta de despertar a curiosidade, a criatividade e criticidade dos estudantes, fomentar a interação de todos os membros da comunidade escolar, valorizar a diversidade cultural, descobrir personalidades importantes para a sociedade, de forma a refletir e conscientizar sobre o espaço da mulher, do negro, dos povos originários, da pessoa com necessidade especial, do homem periférico, dentre outros. Outra ação que aconteceu de grande relevância no ano de 2024 foi a produção de um jornal, na versão impressa e digital, organizado pela professora do 5º ano A, em parceria com a professora de informática educacional, com a participação de todos os seus alunos, sendo esta professora mediadora de alguns de nossos encontros formativos no ano de 2023. Por fim, o projeto de organização do livro de memórias literárias das turmas dos 9^{os} anos, organizado pela professora de Língua Portuguesa, em parceria com a professora de informática educacional, a fim de que os educandos deixem registradas suas memórias afetivas enquanto estudaram na escola pesquisada. Essas são algumas das ações que acontecem na unidade de ensino que se relacionam ao uso social da escrita e de metodologias que permitem que os discentes sejam mais ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, considero que durante o processo desta pesquisa, todos os participantes foram transformados, seja por meio de nossos estudos relacionados aos letramentos e metodologias ativas, pelas trocas de experiências, reflexões e atividades práticas, enfim pela perspectiva de estreitar o diálogo entre universidade e escola.

Nesse viés, considerar o impacto da extensão universitária na formação continuada de professores na educação básica revela a importância desse componente na preparação dos educadores. Ao longo dessa exploração, evidenciou-se que a extensão não é apenas uma extensão física da universidade para a comunidade, mas sim uma extensão de conhecimento, práticas pedagógicas e experiências enriquecedoras.

A extensão universitária emerge como um canal vital para a integração entre teoria e prática, estreitando os laços entre universidade e escola, proporcionando a ambas as partes a oportunidade de (re)significar os conhecimentos adquiridos em contextos reais. A interação direta com as demandas e desafios da educação básica possibilita uma formação mais contextualizada e alinhada às necessidades concretas das escolas e comunidades.

Além disso, destaco a necessidade de uma integração mais profunda e estratégica entre as ações de extensão universitária e os currículos dos cursos de formação de professores. Essa integração pode potencializar ainda mais os benefícios da extensão, garantindo que os educadores estejam preparados para os desafios do cenário educacional contemporâneo.

Sobretudo, urge ainda reforçar que a relevância e fluência da integração das ações extensionistas da universidade nas escolas reside na oportunidade de os profissionais da educação vivenciarem, de maneira mais concreta e contextualizada, os desafios e dinâmicas do ambiente escolar. Adicionalmente, a interação entre universidade e escola, mediada pela extensão, favorece a construção de uma formação mais alinhada às demandas da educação básica, considerando suas especificidades e necessidades. Isso se traduz em profissionais mais seguros, sensíveis às particularidades do ensino fundamental, capazes de articular teoria e prática, vendo na universidade uma parceria, tendo em vista que a extensão deve se pautar em uma troca dialógica.

Diante desse panorama, fica evidente que a integração das ações extensionistas desempenha um papel fundamental na construção de uma formação docente mais alinhada com as demandas contemporâneas da educação. A universidade, ao estender suas atividades para além dos limites físicos do *campus*, contribui para o aprimoramento do sistema educacional como um todo. Essa abordagem integrada representa um passo significativo em direção a uma educação mais contextualizada, reflexiva e comprometida com a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.

Creio que essas ações possam reverberar para a proximidade e o fortalecimento da relação entre escola e universidade, fomentando a premissa de que a universidade está aberta aos docentes da educação básica e que é possível associar teoria à prática. Após a realização e registro dos encontros referentes ao projeto extensionista, analisei e refleti o que pode ser

abalizado como pontos que repercutem ao que foi proposto em nossos momentos de estudo, troca de experiências, oficinas, sala de aula invertida, rotação por estações, em virtude de eu possuir duplo papel nesta relação universidade e escola, ao estar concomitantemente na condição de pesquisadora e servidora pública de educação básica.

Propor essas ações extensionistas à equipe escolar na qual me inscrevo somente foi possível, pelo fato de eu ser discente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O fato de estar inserida no universo acadêmico, fazer imersões em inúmeras teorias e reflexões propiciadas pela academia torna-se estimulante e, ao mesmo tempo, desafiador, dado que possuo a função profissional de gerir um grupo heterogêneo e que talvez este não tenha acesso à universidade neste momento. Em vista disso, creio ter tido a tarefa de representar a universidade, mobilizando os conhecimentos que adquiri em meus estudos para dentro da instituição de ensino em que trabalho, a fim de multiplicar conhecimentos. Nesse viés, pretendi colaborar para a formação docente e estreitar a relação entre universidade e escola. A meu ver, a extensão universitária, ao ser instituída no âmbito escolar, não apenas compartilha conhecimentos acadêmicos, mas também proporciona aos participantes a chance de vivenciar, aplicar, avaliar e refletir sobre esses conhecimentos em situações reais.

Quanto à adesão e participação dos docentes, observei que a maioria demonstrou ter gostado dos encontros formativos, ressaltando como pontos relevantes o dinamismo das atividades, maior proximidade e participação da equipe nas ações propostas, com destaque para o trabalho com a rotação por estações (metodologia ativa que aprendemos a desenvolver juntos). Houve também bastante interesse dos partícipes nas oficinas relacionadas às tecnologias digitais e nas experiências exitosas apresentadas durante todos os encontros, que valorizam o saber docente. Reitero que o projeto extensionista apresentou uma perspectiva metodológica sobretudo qualitativa e foi idealizado tendo como convicção a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que rege a vida acadêmica e profissional docente. Evidencio que esses estudos e metodologias desenvolvidas durante o curso de extensão cooperaram significativamente para a re-construção da identidade de nossas formações continuadas, já que damos sequência ao que aprendemos ainda que o curso de extensão tenha finalizado.

Apesar dos resultados positivos, a pesquisa apresentou algumas limitações. A principal delas foi o **tempo limitado para a realização das ações formativas**, o que restringiu a possibilidade de um acompanhamento longitudinal das mudanças nas práticas docentes. Além disso, a pesquisa foi conduzida em um **contexto específico**, em uma única escola, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras realidades educacionais.

Outra limitação refere-se à **resistência inicial de alguns professores** em participar, de forma ativa, das formações e em modificar suas práticas docentes. Fatores como carga horária de trabalho elevada, acúmulo de funções, as provas exigidas pelo Governo que acabam por direcionar o fazer docente em sala de aula, dificuldades em estudar, consultar teorias e relacioná-las à prática e falta de incentivos podem ter influenciado o engajamento dos docentes e, consequentemente, o impacto das ações formativas. Também algo desafiador para mim, enquanto responsável por idealizar os encontros formativos, foi planejar ações formativas para um público bastante diversificado, composto por professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (de diferentes componentes curriculares), de forma a alcançar o interesse e envolvimento de todos.

Outro fator que não posso desconsiderar foi cumprir com as minhas funções laborais como gestora escolar (cargo de dedicação exclusiva) e com as inúmeras atividades como estudante-pesquisadora. Não foi nada fácil, já que decidi não me afastar do trabalho durante todo o período de meu doutoramento. Poder contar com uma orientadora de doutorado “humanizada”, que buscou entender a minha realidade e motivação em continuar nesta dupla jornada foi essencial para a minha caminhada acadêmica.

Mais um ponto que vejo como preocupante na realidade da escola em que atuo, e talvez de muitas outras instituições de ensino, é o quadro flutuante dos profissionais de educação nas escolas. Dos 29 (vinte e nove) professores que participaram do projeto de extensão desenvolvido em 2023, aproximadamente 25%, ou seja, 07 (sete) já não continuam, no ano de 2024, a trabalhar na escola pesquisada, devido ao término de contrato, problemas pessoais e necessidade de remanejamento de docentes para outras instituições. Ainda que esses profissionais possam ser multiplicadores do que aprenderam em nossos encontros formativos em outras unidades de ensino, o fato de mudarem de escola e outros profissionais chegarem à nossa faz com que haja uma interrupção na continuidade das ações formativas, ou seja, haverá sempre a necessidade de recomeçar.

A análise apresentada destaca a importância de direcionar o trabalho pedagógico para a prática e a aprendizagem ativa dentro das instituições de ensino, conforme defendido por Paulo Freire. É claro que, para alcançar uma educação de qualidade, é necessário um compromisso dos profissionais da educação e a adaptação do currículo escolar às necessidades reais da comunidade escolar.

A prática docente enfrenta desafios ao transitar da alfabetização básica para uma abordagem de letramentos que valoriza o uso social da escrita. A meu ver, um dos principais desafios enfrentados pelos docentes para adotar práticas que favoreçam os letramentos dos

estudantes está ligado à sua própria formação inicial e continuada. Muitas vezes, os cursos de formação não aprofundam suficientemente a perspectiva dos letramentos, levando o professor a priorizar atividades de alfabetização, que se concentram na mecânica da leitura e da escrita. Sem um embasamento sólido nas teorias de letramentos, os professores tendem a entender a alfabetização como um fim em si mesmo, o que limita a compreensão dos alunos sobre a função social da escrita e a importância de sua aplicação em contextos variados.

Além disso, a falta de estratégias didáticas que estimulem o uso social da leitura e da escrita dificulta a tarefa do professor. O planejamento de aulas baseado numa perspectiva de letramentos requer atividades que engajem os alunos em práticas de leitura e escrita contextualizadas, como a produção de textos voltados para situações reais e a interpretação de diferentes gêneros textuais (Soares, 2022). Essas atividades exigem uma abordagem diferenciada que, por vezes, esbarra na escassez de recursos e no currículo tradicionalmente focado em alfabetização técnica.

Ao pensar na valorização da alfabetização em detrimento do letramento, noto que muitos professores entendem a alfabetização em seu sentido estrito, que implica o aprendizado das letras, sílabas e palavras, sem necessariamente considerar o contexto no qual a escrita e a leitura se desenvolvem socialmente, como orientado por Soares (2021, 2022), Kleiman (2005, 2007, 2008, 2010) e Rojo (2009, 2019). Essa visão restrita da alfabetização pode limitar o desenvolvimento integral dos estudantes, que, embora alfabetizados, podem ter dificuldades em compreender e produzir textos significativos em situações do cotidiano.

Não posso deixar de abordar sobre outra grande problemática das escolas: a cobrança por resultados, em grande parte, porque o sistema educacional, as políticas públicas, frequentemente, medem o sucesso do aprendizado pela capacidade de leitura e escrita básica dos alunos. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), o Pacto Nacional Recomposição de Aprendizagem, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) são exemplos de tais políticas educacionais que não levam em conta os contextos sócio-históricos situacionais dos estudantes e das instituições de ensino. Conforme ressaltam Libâneo, Oliveira e Toschi (2013, p. 255): “desse modo, são estabelecidas metas para o processo de ensino-aprendizagem, exigindo das escolas e dos professores *performances* compatíveis com metas decorrentes da avaliação de resultados”. Seguindo essa vertente, o foco está na perspectiva de letramento autônomo, conforme conceituado por Street (2014), na cobrança de aquisição de habilidades dos educandos, a fim de aumentar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No ano de 2021, ainda sob efeitos da pandemia de COVID-19, a escola pesquisada obteve como resultado no IDEB a média de 4,9 nos anos iniciais, ficando sem dados computados nos anos finais, por não termos conseguido atingir o percentual de 80% de alunos matriculados presentes na escola, em plena pandemia, para realizar a avaliação do Governo. Fico pensando se o mais importante naquele momento seria medir a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, educandos que nem estavam estudando regularmente na escola por conta de uma doença avassaladora. Seria realmente imprescindível avaliar os alunos nessas circunstâncias?

Já no final do ano de 2023, a escola pesquisada, novamente avaliada pelo SAEB, alcançou o resultado no IDEB de 5,8 nos anos iniciais e 5,0 nos anos finais. Creio que este resultado crescente também representa o trabalho desenvolvido com os docentes durante todo o período de nosso projeto de extensão, orientado pela perspectiva dos letramentos e das metodologias ativas, que pode ter reverberado nas ações dos professores em sala de aula e, consequentemente, nos resultados dos alunos nas avaliações.

É inquestionável que, quando os docentes conseguem ampliar sua prática para além da alfabetização, segundo a perspectiva dos estudos dos letramentos, há implicações positivas: os alunos passam a ter maior compreensão do uso da escrita em contextos variados, adquirindo uma habilidade crítica frente aos textos que circulam na sociedade. A abordagem dos letramentos contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, capazes de interpretar e responder a diferentes formas de comunicação de maneira eficiente e significativa.

A transição de uma prática de ensino focada apenas na alfabetização para uma prática voltada aos letramentos representa um avanço na educação, mas exige mudanças substanciais na formação dos docentes, na estrutura curricular e na disponibilidade de recursos pedagógicos. Conscientizar professores para que compreendam e implementem atividades em que o uso social da leitura e da escrita é valorizado torna-se, portanto, essencial para que a escola possa formar indivíduos críticos e participativos, aptos a atuar em uma sociedade marcada pela diversidade de textos e contextos de comunicação.

Da mesma forma, as metodologias ativas se configuram como um avanço significativo para a prática pedagógica. Em vez de adotar uma abordagem tradicional e expositiva, essas metodologias colocam o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado. Tais metodologias, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Desenvolvimento de Projetos e a Sala de Aula Invertida promovem uma experiência educacional mais envolvente e contextualizada. Elas incentivam o desenvolvimento de habilidades críticas e a capacidade de trabalhar em equipe, essenciais para a formação integral dos alunos.

Além disso, o cenário pós-pandemia demonstrou a necessidade de adaptar as estratégias pedagógicas para atender a novas demandas. As metodologias ativas não só respondem a essas exigências, mas também se mostram eficazes em estimular a participação dos alunos e promover um aprendizado mais significativo. Ao possibilitar a combinação de abordagens individuais e colaborativas, essas metodologias ajudam a construir um ambiente de aprendizagem mais interativo e dinâmico.

Entretanto, implementar metodologias ativas no contexto escolar ainda representa um desafio considerável. Há um longo caminho a ser percorrido na educação básica para que haja um equilíbrio entre práticas tradicionais e novas metodologias de ensino.

O sucesso desta transição depende da disposição dos educadores em se atualizar e inovar suas práticas. A formação de professores é crucial nesse processo, pois habilita os docentes para adotar e adaptar novas metodologias. A integração dessas práticas deve ser acompanhada de uma reflexão contínua e do ajuste das estratégias pedagógicas conforme o *feedback* dos alunos no desenvolvimento das atividades.

Não se pode negar, no entanto, a necessidade de políticas públicas que invistam em infraestrutura tecnológica, formação continuada para professores e gestores e criação de condições mais equitativas para que todos os alunos tenham acesso ao ensino de qualidade, mais interativo, fazendo uso de tecnologias digitais e com diversidade de recursos pedagógicos. Não basta boa vontade de professores e coordenadores das escolas para promover uma educação de qualidade. Sem essas medidas, corre-se o risco de ampliar as desigualdades educacionais já existentes.

Outro aspecto importante é a potencialidade das metodologias ativas em promover a inclusão e a diversidade. Ao reconhecer e valorizar diferentes formas de aprendizagem e expressão, essas metodologias contribuem para que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas particularidades e promovendo um ambiente mais inclusivo.

Diante das limitações identificadas, sugiro que pesquisas futuras considerem a ampliação do tempo de intervenção, permitindo um acompanhamento mais prolongado das mudanças nas práticas docentes e seus efeitos no aprendizado dos alunos. Também é recomendável a replicação do estudo em diferentes contextos escolares, o que pode possibilitar a comparação de resultados e a identificação de fatores contextuais que influenciam a eficácia das ações formativas.

Além disso, futuras pesquisas poderiam **aprofundar a investigação sobre as estratégias para superar resistências** e aumentar o engajamento dos educadores nas formações continuadas. Estudos que explorem a **relação entre a formação continuada e os**

resultados de aprendizagem dos alunos também seriam valiosos para evidenciar o impacto dessas ações na qualidade da educação, especialmente com foco na formação de letramentos e na incorporação de metodologias ativas nas diferentes áreas do conhecimento. É relevante explorar as adaptações dessas metodologias no ensino presencial e híbrido, assim como no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes.

Quanto às minhas aprendizagens enquanto gestora escolar e pesquisadora, sinto que as experiências vivenciadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa-ação foram profundamente enriquecedoras. Desde quando ingressei no doutorado, tinha como objetivo contribuir para a escola em que atuo, para o trabalho docente, e inspirar colegas gestores escolares. Enfim, almejava construir uma tese que alcançasse educadores, que estão atuando na escola, como eu.

A oportunidade de articular teoria e prática permitiu-me compreender mais profundamente os desafios enfrentados pelos docentes e a complexidade do ambiente escolar. A atuação como mediadora nas ações formativas reforçou a importância do diálogo aberto e da escuta ativa, essenciais para a construção coletiva de conhecimentos e para o desenvolvimento profissional. Aprendi que a formação continuada efetiva requer sensibilidade às necessidades reais dos professores, considerando suas vivências, limitações e potencialidades. Como gestora, percebi a relevância de criar condições favoráveis para a formação, seja por meio de apoio institucional, seja pela promoção de uma cultura de colaboração e valorização profissional.

Esta experiência revelou-se um importante exercício de reflexividade e aprimoramento profissional. Compreender as demandas e as resistências dos professores participantes e mediar o diálogo entre teoria e prática educativa ampliou minha perspectiva sobre os desafios e as potencialidades da formação continuada. O processo colaborativo de desenvolvimento dos planos de ensino, as análises dos resultados e a troca de experiências com os docentes reafirmaram a importância de uma abordagem participativa e dialógica, que valorize o conhecimento pré-existente dos professores e promova uma construção conjunta do saber pedagógico.

Assim, esta pesquisa contribuiu para consolidar a relevância das metodologias ativas e dos letramentos como construtos teóricos essenciais para uma educação que privilegia a formação integral e autônoma dos estudantes, além de reforçar meu compromisso com uma gestão educacional baseada na formação contínua e na transformação social. Este trabalho também fortaleceu minha convicção sobre a importância da universidade como parceira das escolas, e vice-versa, contribuindo para a melhoria da educação básica por meio de projetos de extensão que dialoguem com a realidade local. A integração entre pesquisa, ensino e extensão

mostrou-se uma estratégia potente para promover mudanças significativas no contexto educacional.

Espero que este trabalho possa inspirar novas iniciativas e contribuir para o debate sobre a formação de educadores no Brasil, apontando caminhos para uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada às demandas do século XXI. E que, no futuro, não tão distante, eu possa dar continuidade a pesquisas nesta área de formação docente, em busca de aproximar a teoria à prática, a fim de contribuir com o fazer docente, pensando nas possibilidades de conhecimento a partir do dialogismo. Presumo que estes estudos não se esgotam; esta demanda irá persistir por longos anos, dado que a sociedade está em constante transformação, assim como as universidades e as escolas.

Para finalizar as reflexões sobre as minhas aprendizagens como pesquisadora, retomo a epígrafe que apresento no início deste trabalho, na qual proponho uma pergunta a mim mesma:

“Em meio a tudo isso, muitas vezes me questioneei: Por que escrevo?”

Esta pergunta surgiu ao participar da disciplina Tópicos em Linguística Aplicada: escrita, letramentos e etnografia, ministrada pela Prof.^a Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, ofertada no primeiro semestre de 2024, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A docente, após incursões que fizemos, em uma de suas aulas, a partir dos textos “Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior” (2010), da autora Virgínia Zavala, bem como a introdução do livro de Ivanic (1998) *Writing and identity: the discursual construction of identity in academic writing*, propôs como tarefa que discorrêssemos sobre a seguinte indagação: “Quais as pretensões discursivas dos textos acadêmicos que vocês (discentes) estão fazendo?”.

Ao pensar sobre a provocação da professora Flávia, passei a refletir ainda mais sobre o meu *locus* de enunciação. Acredito que minha identidade acadêmica possui um pouco da entrevistada Paula, do texto de Zavala, já que tento não deixar apagar em mim os meus valores sociais e culturais que me constituíram como sujeito histórico-social. Creio que, após reflexões que a universidade me proporcionou, a escrita não é neutra, pois como Ivanic (1998) salienta, a identidade social influencia a escrita acadêmica. A Juliana (acadêmica) que sou foi constituída não só pelas leituras/estudos dos quais tive a oportunidade de participar na ocasião de meu mestrado e doutoramento, mas também por ser uma estudante (talvez de idade madura) com inúmeras vivências como profissional (que atua na rede pública com a educação básica por mais de duas décadas), também por ser mãe, esposa, filha etc.

Quando me proponho a pesquisar e a escrever, penso em meu público-alvo, almejo que minhas ideias possam alcançar futuros educadores, os meus pares, escrevo para inspirar e/ou colaborar com a prática docente, com as equipes gestoras das escolas que muitas vezes tentam acertar, mas por inúmeros motivos não atingem o que almejam na educação, por isso se tornam alvo de muitas críticas.

Diante disso, a minha pesquisa está relacionada com a formação de professores e foi desenvolvida dentro da escola em que trabalho. Escrevo com o intuito de mostrar que é possível aproximar a teoria à prática e que ambas precisam caminhar juntas, imbricadas entre si. É nisso que acredito, pois defendo a premissa de que os saberes construídos na academia necessitam chegar às escolas de forma mais inteligível e funcional, falar a língua da escola, e assim:

esquivar daqueles que, por um motivo ou outro, vão querer nos convencer de que a solução para todos os males do mundo está nas mãos do teórico - aquele que faz questão de não se envolver com os problemas mundanos, ao mesmo tempo em que afirma possuir soluções milagrosas com base em suas reflexões celestiais (Rajagopalan, 2011, p. 166).

Escrevo porque sei que a escola tem muito a dizer e isso pode agregar para o universo acadêmico, fortalecendo a tríade ensino, pesquisa e extensão. Parto da premissa de que, com a ajuda da academia, podemos propor novos caminhos para a educação.

Para iniciar este capítulo, selecionei como epígrafe a música “Pra não dizer que não falei das flores”, escrita e cantada por Geraldo Vandré, em 1968, a qual representa resistência de um grupo, em um momento sócio-histórico situado, que faz apelo à ação e à união das pessoas em busca de condições mais dignas, de um país melhor, pelo direito à palavra, pela liberdade de expressão. Escolhi esta epígrafe, pois esta música, além de fazer parte das minhas memórias quando estudante na escola, mais precisamente no extinto ginásio; hoje, como educadora, no meu ponto de vista, representa o persistir dos profissionais da educação.

Neste momento, prestes a finalizar a escrita desta tese, veio à minha mente outra música, que, de mim para mim, relaciona-se à minha pesquisa que (sem querer romantizar, mas já o fazendo) almeja evidenciar aos colegas docentes e gestores que é preciso tentar, propor ações, enfim é preciso perseverar. A canção é do grupo Titãs, cuja composição de Sérgio Britto, lançada no ano de 2003, reproduzo a seguir:

ENQUANTO HOUVER SOL

“Quando não houver saída

Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós, algo de uma criança
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol”

Assim, eu, Juliana, “caminhando e cantando” e “enquanto houver sol”, desejo seguir comprometida com a construção de uma escola que ainda tem muito a aprender, mas que também tem muito a ensinar e, assim, se transforma continuamente, em benefício de todos os seus atores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. P. de. A extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **DIRE-Diversité REcherches et terrains**, Limoges, v. 7, 2015. DOI: <https://doi.org/10.25965/dire.692>. Disponível em: <https://www.unilim.fr/dire/692>. Acesso em: 07 jan. 2025.
- ALMEIDA, M. J. de. Ensinar Português? In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- ALVES, A. C. *et al.* Consciência Social: A importância da construção de saberes compartilhados pela curricularização da extensão. **Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia**, v. 6, n. 12, 2019.
- ANDERSEN, H. C. A Pequena Vendedora de Fósforos | Hans Christian Andersen | 1848. **Wish**, 2022. Disponível em: <https://www.editorawish.com.br/blogs/contos-de-fadas-originais-completos-e-gratuitos/a-pequena-vendedora-de-fosforos-hans-christian-andersen-1848>. Acesso em: 29 ago. 2023.
- ARAÚJO FILHO, T.; THIOLLENT, M. J.-M. **Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão**. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 307-335.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Ed. 34, 2019.
- BARBOSA, M. V. O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análises de textos. In: BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Orgs.) **Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p. 231-262.
- BARBOSA, V. L.; MACIEL, R. F. Letramento crítico nas aulas de língua portuguesa: discutindo processos de construção de sentidos. **Guavira Letras**, Três Lagoas, v. 14, n. 18, p. 280- 297, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. 3 reimp. São Paulo, Edições 70, 2016.

BEZERRA, W. A.; CEPÊDA, V. A. A Extensão Universitária na UFSCar: Um Histórico. *In: UFSCar. Pró-Reitoria de Extensão. UFSCar Parceira: Programas de extensão para a cooperação com a sociedade.* São Carlos: PROEX, 2016.

BIERWAGEN, G. S. **Vozes da trans(formação) docente na perspectiva da Comunicação/Educação.** 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27164/tde-31082021-195415/>. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº. 99.678, de 08 de novembro de 1990.** Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99678.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2099.678%2C%20DE%208%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201990.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20do,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 08 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.** Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jan. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BURNS, A. Action Research. *In: PALTRIDGE, B; PHAKITI, A. Research methods in applied linguistics: a practical resource.* London: Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing, 2015, p. 187-204.

CALDERÓN, A. I.; SANTOS, S. R. M. dos; SARMENTO, D. F. (Orgs.). **Extensão Universitária**. São Paulo: Xamã, 2011.

CAMARGO, A. M. M.; QUEIROZ, M. A. O PAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRINCIPAIS TENDÊNCIAS NO RIO GRANDE DO NORTE E NO PARÁ. In: CASTRO, A. M. D. A.; SILVA, M. P. S.; CHAVES, V. L. J. (Orgs.). **Plano de ações articuladas em municípios brasileiros**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019, p. 251-272.

CASTELAN, J; Bard, R. D. Implementação das metodologias ativas de aprendizagem nos cursos presenciais de graduação. **Revista Vincci - Periódico Científico do UniSATC**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 2–22, 2018. Disponível em: <https://revistavincci.satc.edu.br/index.php/Revista-Vincci/article/view/114>. Acesso em: 10 mar. 2024.

COELHO, M. Elefantes. In: SCLIAR, Moacyr. *et al.* **Era uma vez um conto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. p. 21-25.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, E. P.; POLITANO, P. R.; PEREIRA, N. A. Exemplo de aplicação do método de Pesquisa-ação para a solução de um problema de sistema de informação em uma empresa produtora de cana-de-açúcar. **Gestão & Produção**, v. 21, n. 4, p. 895-905, out. 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2014005000013>

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na Educação Presencial, a Distância e Corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FRANCO, N. S.; JAYME, R. B.; COLLETES, A. G.; FIGUEIREDO, A. C.; OLIVEIRA, E. M. Os desafios da implementação do ensino híbrido na educação básica das escolas públicas. **Revista acadêmica de tecnologias em educação**, v. 2, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/tecnologias-em-edu/article/view/1290>. Acesso em: 08 jan. 2025.

FREIRE, P. Leitura da palavra... leitura do mundo. **O Correio da UNESCO**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991. Entrevista concedida a Marcio D’Olne Campos.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GATTAL, Z. **Anarquistas, graças a Deus**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 35-51, jul. 2014.

<https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMPERATORE, S. L.; PEDDE, V. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. **XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU**. Mar Del Plata, Argentina, 2015. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 jan. 2025.

IVANIČ, R. **Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1998.

<https://doi.org/10.1075/swll.5>

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007.

KLEIMAN, A. B. O que não é letramento. In: KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005, p. 8-18.

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

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em: 07 jan. 2025.

<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2013.

LIMA, V. V. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 61, p. 421-434, abr. 2017. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; SILVA, C. B.; LORETTO, E. L. S. Metodologias Ativas de Aprendizagem: uma Breve Revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967>. Acesso em: 08 jan. 2025. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690>

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; HASHIGUTI, S. T. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: Uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, [S. l.], v. 29, n. 53, p. 149–177, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/14865>. Acesso em: 19 set. 2024.

MIGUENS JR., S. A.; CELESTE, R. K. **A Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/253645827_A_EXTENSAO_UNIVERSITARIA_-_Capitulo_de_Livro. Acesso em: 20 fev. 2024.

MILL, Daniel. **Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital**. São Carlos: SEAD-UFSCAR editora, 2021.

MOITA LOPES, L. P. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2011.

MONTE MOR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes, 2015, p. 31-50.

MONTE MOR, W.; SANTOS, A. S. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. **Revista Eventos pedagógicos**, v. 10, n. 2, p. 1081-1090, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/view/10209>. Acesso em: 19 set. 2024. <https://doi.org/10.30681/reps.v10i2.10209>

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; TORRES-MORALES, O. E. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, São João Del Rei, jun. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. 2009a. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2025.

NÓVOA, A. S. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2009b.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARO, V. H. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? - São Paulo: Cortez, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Penso, 2000.

PICOLLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

POSSENTI, S. **Porque (Não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. Sobre o Ensino de Português na Escola. In: GERALDI, W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 149-166.

RIBEIRO, J. Ensino Híbrido: o que é e como implementar na escola. **Par da Educação**, 2021. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/ensino-hibrido/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ROJO, R. **Alfabetização e letramentos múltiplos**: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v. 9, p. 15-36.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 11-27.

SAMPAIO, J. H. Política nacional de extensão: referenciais teórico-práticos para sua construção. In: CALDERÓN, A. I. (Org.). **Ação comunitária**: uma outra face do ensino superior brasileiro. São Paulo: Olho d'Água, 2004.

SANTOS, J.; ROCHA, B.; PASSAGLIO, K. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 1, p. 23-28, 28 maio 2016. <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i1.3087>

SANTOS, P. F.; SANTOS, C. F. A História da Extensão Universitária no Brasil e Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias. In: MENEZES, L. T.; SÍVERES, L. (Orgs.). **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVEIRA, V. L. L.; DANTAS, B. R. B.; XAVIER, G. C. C.; DEUS, J. A.; BUENO, J. L. P. A Relação Dialógica Entre Universidade e Escola Utilizando como Interface a Pesquisa-Ação. In: ARAÚJO, A. C. M.; COSTA, E.; FREITAS, P. G. (Orgs.). **Conhecimento e divulgação científica: Investigação e transformação para popularização da ciência**. v. 1. Rio de Janeiro: Editora e-Publicar, 2023, p. 84-96. Disponível em: <https://editorapublicar.com.br/ojs/index.php/publicacoes/issue/view/49/54>. Acesso em: 20 set. 2024. <https://doi.org/10.47402/ed.ep.c20231627747>

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: SÍVERES, L. (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber, 2013.

SOARES, M. **A alfabetização e o letramento no Brasil, segundo Magda Soares**. [Entrevista concedida ao portal Desafios da Educação] 22 ago. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/alfabetizacao-letramento/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed., 5ª reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas. SP: Alínea, 2000.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “Profissional Reflexivo” na educação: Atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**. v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053145271>

TAVARES, P. A. Metodologias ativas: 12 estratégias para facilitar o aprendizado dos alunos. **Nova escola**, 11 abr. 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/16889/metodologias-ativas-12-estrategias-para-facilitar-o-aprendizado-dos-alunos?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIImLL8r9foigMVh4FaBR0uijYYEAAYASAAEgJzSfD_BwE. Acesso em: 09 jan. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6598407/mod_resource/content/1/livro%20Michel%20Thiolle.pdf. Acesso em: 14 jan. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: impactos da pandemia na alfabetização de crianças. São Paulo: Todos Pela Educação, 2021.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

UBERABA. Prefeitura Municipal de Uberaba. **Regimento Comum das Unidades Escolares**. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/porta/acervo//educacao/arquivos/LEX/LEX%2001/LEX%20INFORMATIVO%20MUNICIPAL%2001.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

UBERABA. Secretaria Municipal de Educação. **Memorando Circular nº 0008**. Encaminha as Diretrizes Pedagógicas da Diretoria de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Física e Departamento de Formação Profissional (Formação Continuada na Unidade de Ensino). Uberaba, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. **Resolução CONSEX nº 46, de 20 de janeiro de 2023**. Aprova o Plano de Extensão do Instituto de Letras e Linguística - PEX-ILEEL da Universidade Federal de Uberlândia, para o período de 2022 a 2027, e dá outras providências. Uberlândia, 2023.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no Ensino Superior. In: GRANDE, Paula de; SITO, Luanda; VÓVIO, Claudia (Orgs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 71-93.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário docente

Parte 1 - Perfil profissional

1. Qual é a sua formação?

A () Nível médio – magistério

B () Normal Superior

C () Pedagogia

D () Licenciatura – especificar _____

E () Especialização – lato sensu

F () Mestrado

G () Doutorado

2. Em quais turno(s) você trabalha?

A () Manhã

B () Tarde

C () Manhã e tarde

D () Manhã e noite

E () Tarde e noite

F () Noite

3. Qual é seu vínculo empregatício na unidade de ensino?

A () Efetivo B () Designado

4. Há quanto tempo você trabalha no magistério?

A () Menos de um ano

B () De um a cinco anos

C () De seis a dez anos

D () De onze a quinze anos

E () De quinze a vinte anos

F () De vinte um a trinta anos

G () Mais de trinta anos

5. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de ensino?

A () De um a cinco anos

B () De seis a 10 anos

C () De onze a vinte anos

D () De vinte e um a trinta anos

E () Mais de trinta anos

6. Há quanto tempo você trabalha nesta unidade de ensino?

A () Menos de um ano

B () De um a cinco anos

C () De seis a dez anos

D () De onze a quinze anos

E () De dezesseis a vinte anos

F () Mais de vinte anos

Parte 2 – Sobre planejamento e prática docente

1. Atualmente, para você, quais são os principais desafios enfrentados em se tratando ao trabalho com a leitura, escrita e interpretação?

- A () Indisciplina dos alunos
- B () Defasagem escolar
- C () Falta de recursos pedagógicos
- D () Falta de acompanhamento familiar
- E () Desinteresse dos alunos
- F () Falta de orientação pedagógica
- G () Burocracia na educação
- H () Conflitos de relacionamento
- I () Nenhum
- J () Outros. Quais? _____

2. Após o retorno às aulas presenciais, houve muitas mudanças com relação ao trabalho voltado ao ensino de língua portuguesa?

- A () Sim. Qual(is)? _____
- B () Não. Por quê? _____
- C () Não sei.

3. Você consegue planejar de forma personalizada, ou seja, pensando no perfil de cada criança e/ ou adolescente?

- A () Não. Por quê? _____
- B () Sim. Como? _____
- C () Às vezes. Quando? _____

4. Para você, quais são os fatores importantes para que a criança aprenda nas aulas de Língua Portuguesa?

- A () Silêncio nas aulas.
- B () Focar a atenção no professor.
- C () Interação entre professor e aluno.
- D () Interação entre os alunos.
- D () Atividades diversificadas.
- E () Disciplina dos alunos.
- F () Uso contínuo do livro didático.
- G () Oferta de atividades xerocopiadas.
- H () Os alunos copiarem no caderno com frequência.
- I () Acompanhamento individualizado ao aluno.

5. Para você, o uso de tecnologias digitais é necessário para o processo de ensino-aprendizagem?

- A () Não
- B () Um pouco. Como? _____
- C () Sim. De que forma? _____

6. Você faz uso das tecnologias digitais para o seu trabalho docente? Quando?

- A () Sim, para realizar os planos de aula e documentos solicitados para preenchimento.
- B () Sim, somente na sala de aula com os alunos.
- C () Sim, para realizar os planos de aula e com os alunos.
- D () Não, pois não possuo conhecimento tecnológico.
- E () Não, porque não vejo necessidade.

F () Outro. _____

7. Você considera que o uso das tecnologias digitais possa contribuir para o processo de alfabetização e letramento das crianças?

A () Não

B () Sim

C () Às vezes

8. De acordo com as suas concepções, os termos “alfabetizar e letrar” possuem o mesmo significado?

A () Sim

B () Não

C () Não sei responder.

9. O que você entende por letramento?

10. Você conhece os estudos sobre as Metodologias Ativas no ensino?

A () Sim

C () Um pouco.

D () Não, acho desnecessário.

E () Não, mas tenho vontade de conhecer.

Parte 3 – Sobre formação continuada

1. Você recebe orientação pedagógica no seu local de trabalho?

A () Sim, nos módulos.

B () Sim, nos módulos e formação continuada.

C () Não recebo orientações.

D () Às vezes, quando peço.

E () Nunca

F () Não sinto necessidade.

G () Outro. _____

2. Você considera a Formação Continuada na escola:

A () Importante

B () Apenas obrigatória

C () Desnecessária

D () Outros: _____

3. Você busca novos conhecimentos, de forma autônoma, para a realização do seu trabalho?

A () Sim. Como? _____

B () Não. Por quê? _____

C () Raramente. Quando? _____

4. Pensando no ensino de língua portuguesa, o que você sugere como temática importante para ser trabalhada nas formações continuadas?

Agradecemos a sua participação e colaboração!

APÊNDICE B – Questionário coordenador(a) – perfil profissional**1. Em quais turno(s) você trabalha?**

- A () Manhã
- B () Tarde
- C () Manhã e tarde
- D () Manhã e noite
- E () Tarde e noite
- F () Noite

2. Quanto tempo você trabalha nesta unidade de ensino?

- A () menos de um ano
- B () de um a cinco anos
- C () de seis a dez anos
- D () de onze a quinze anos
- E () de dezesseis a vinte anos
- F () mais de vinte anos

3. Seu vínculo empregatício na unidade ensino é:

- A () Efetivo
- B () Designado

4. Tempo que trabalha na coordenação pedagógica:

- A () Menos de um ano
- B () De um a cinco anos
- C () De seis a dez anos
- D () De onze a quinze anos
- E () De quinze a vinte anos
- F () De vinte um a trinta anos
- G () Mais de trinta anos

5. Tempo que trabalha na rede municipal de ensino:

- A () De um a cinco anos
- B () De seis a 10 anos
- C () De onze a vinte anos
- D () De vinte e um a trinta anos
- E () Mais de trinta anos

6. Qual é a sua formação?

- A () Normal Superior
- B () Pedagogia
- C () Licenciatura – especificar _____
- D () Especialização – lato sensu
- E () Mestrado
- F () Doutorado

Agradecemos a sua participação e colaboração!

APÊNDICE C – Roda de conversa 1 – coordenadoras pedagógicas

1. A partir do trabalho que desenvolvem como coordenadoras pedagógicas, como vocês veem o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita na escola? Quais são as dificuldades que os professores enfrentam, na visão de vocês? Quais as dificuldades que os alunos enfrentam?
2. Quais as dificuldades que vocês enfrentam no trabalho da coordenação pedagógica?
3. Vocês conhecem os estudos sobre metodologias ativas? Se sim, percebem nos planejamentos e ações dos professores atividades voltadas para essa abordagem?
4. O que norteia a proposição das formações continuadas? Qual é o enfoque dessas formações? Como vocês avaliam a participação dos docentes?
5. Vocês participam de ofertas de formação para a coordenação pedagógica? Como acontecem? São relevantes para o desenvolvimento do trabalho da coordenação?

APÊNDICE D – Roda de conversa 2 – coordenadoras pedagógicas (Após o término das formações continuadas)

1. Após a realização da proposta de formação continuada, vocês notam alguma mudança no planejamento docente e/ou nas ações pedagógicas que sejam favoráveis ao ensino de língua portuguesa?
2. Perceberam empecilhos para a realização dos encontros formativos?
3. Notaram alguma mudança no trabalho e/ou comportamento docente? E na relação entre os alunos e professor na sala de aula, na dinâmica e desenvolvimento das atividades propostas, e ao que tange o ensino de Língua Portuguesa?
4. O que vocês consideram ainda ser necessário para o trabalho voltado para o ensino de língua portuguesa de forma a consolidar o processo de alfabetização e letramento?

Agradecemos a sua participação e colaboração!

APÊNDICE E - Avaliação docente sobre a Formação Continuada Proposta – 2023

1. Durante as formações foram apresentadas teorias, oficinas, propostas de abordagens no que tange às metodologias ativas e aos letramentos. Relate encontro(s) e/ou momento(s) que tenha(m) sido relevantes para o seu aprendizado e/ou trabalho em sala de aula, pontuando em que sentido foram relevantes, como impactaram sua prática docente e de que modo podem auxiliar seus alunos.

2. Redija sugestão(ões) para melhorar e/ou contribuir para os próximos encontros de formação continuada, a fim de favorecer o trabalho docente.

Caro(a) colega participante,

· Esclarecemos que a identidade dos participantes não será divulgada. Os participantes serão citados na pesquisa de forma genérica como professores(as) A e B, Alfa e Beta, ou professores(as) 1 e 2 etc.

· Fique à vontade para responder apenas às perguntas que considerar relevante.

Data: ____/____/2023

Desde já agradecemos a sua valiosa contribuição.

Grupo de pesquisa

APÊNDICE F - Olhar do professor(a) como mediador(a) de sua própria formação

1. Após a realização da proposta de formação continuada em 2023, levando em conta os momentos propiciados para estudos, troca de experiências, atividades, dinâmicas desenvolvidas nos encontros sobre metodologias ativas e letramentos, como foi a sua experiência na condição de professora-mediadora de algum(uns) dos encontros formativos, sendo responsável por contribuir na formação de seus colegas de trabalho?

Sinta-se à vontade para fazer as suas considerações. A sua opinião é de grande importância.

Agradecemos a sua valiosa contribuição.

ANEXOS

ANEXO A - Projeto de Formação Continuada cadastrado no Sistema de Informação de Extensão (SIEX) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA



1. Modalidade da Ação

Projeto - Atividade processual contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com planejamento, objetivo predefinido, prazo determinado e avaliação de resultados. Pode ser desenvolvido isoladamente ou estar vinculado a um programa institucional, acadêmico e/ou de natureza governamental.

2. Apresentação do Proponente

Unidade Instituto de Letras e Linguística

Sub-Unidade Instituto de Letras e Linguística

3. Identificação da Proposta

Registro no SIEX 28283

Ano Base 2023

Campus Campus Santa Mônica

Título

Formação continuada de professores: um olhar atento para alfabetização, letramento e metodologias ativas

Programa Vinculado Não Vinculado

Área do Conhecimento Linguística, Letras e Artes

Área Temática Principal Educação

Área Temática Secundária Não Possui

Linha de Extensão Formação Docente

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Objetivo 4. Educação de qualidade

Resumo / Objeto da proposta

Estudo divulgado pelo programa Todos pela Educação, no ano de 2022, aponta que 41% das crianças de 6 e 7 anos não sabem ler e escrever. Esse é o maior índice de analfabetismo registrado no país desde 2012. O recorte de idade se deu em razão do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como diretriz curricular a alfabetização de crianças no 1º e 2º ano do ensino fundamental. Dados também apontam que cerca de 54% dos alunos chegaram ao terceiro ano do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura. Além disso, outros 33% terminaram a etapa sem ler com fluência e com dificuldades de ortografia. Entre algumas das justificativas apontadas pelo insucesso dos alunos estão os impactos causados pela pandemia de Covid-19, momento em que houve quebra da rotina escolar e em que professores e crianças precisaram buscar novos métodos de ensino e aprendizagem. Com o retorno das crianças e adolescentes às aulas de forma presencial, entendemos ser importante planejar ações nas escolas, a fim de amenizar as perdas pedagógicas sofridas no período de ensino remoto emergencial (e até mesmo antes dele) e que consigam consolidar seus conhecimentos e habilidades para que finalizem sua trajetória escolar na Educação Básica. Para isso, é preciso que a equipe docente esteja preparada para trabalhar como os alunos, ou seja, é preciso criar condições, espaço e oportunidades para que os educadores estudem, socializem suas práticas, discutam sobre sua realidade e busquem alternativas para o trabalho em sala de aula. Partindo dessa realidade e necessidade, propomos este curso de formação continuada para professores alfabetizadores, de língua portuguesa e de possíveis interessados da rede municipal de ensino da cidade de Uberaba/ MG.

Atividade Curricular de Extensão

Não

Página 1 de 8

Estudo divulgado pelo programa Todos pela Educação, no ano de 2022, aponta que 41% das crianças de 6 e 7 anos não sabem ler e escrever. Esse é o maior índice de analfabetismo registrado no país desde 2012. O recorte de idade se deu em razão do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como diretriz curricular a alfabetização de crianças no 1º e 2º ano do ensino fundamental. Dados também apontam que cerca de 54% dos alunos chegaram ao terceiro ano do Ensino Fundamental com dificuldades de leitura. Além disso, outros 33% terminaram a etapa sem ler com fluência e com dificuldades de ortografia. Entre algumas das justificativas apontadas pelo insucesso dos alunos estão os impactos causados pela pandemia de Covid-19, momento em que houve quebra da rotina escolar e em que professores e crianças precisaram buscar novos métodos de ensino e aprendizagem. Com o retorno das crianças e adolescentes às aulas de forma presencial, entendemos ser importante planejar ações nas escolas, a fim de amenizar as perdas pedagógicas sofridas no período de ensino remoto emergencial (e até mesmo antes dele) e que consigam consolidar seus conhecimentos e habilidades para que finalizem sua trajetória escolar na Educação Básica. Para isso, é preciso que a equipe docente esteja preparada para trabalhar como os alunos, ou seja, é preciso criar condições, espaço e oportunidades para que os educadores estudem, socializem suas práticas, discutam sobre sua realidade e busquem alternativas para o trabalho em sala de aula. Partindo dessa realidade e necessidade, propomos este curso de formação continuada para professores alfabetizadores, de língua portuguesa e de possíveis interessados da rede municipal de ensino da cidade de Uberaba/ MG.

Não

Código da Atividade Curricular de Extensão

-

Palavras-Chave formação continuada de professores ; alfabetização ; letramento

Período de Realização **Início** 20/03/2023 **Término** 21/08/2023

Período de Inscrições **Início** Não definida **Término** Não definida

Carga Horária Total 45

Status da Ação Aguardando Parecer PROEXC

práticos no que diz respeito à alfabetização, ao letramento e às metodologias ativas;

- Promover o compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas que vêm sendo desenvolvidas pelos professores e que possam possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos nas aulas, considerando as especificidades de cada contexto escolar;
- possibilitar o desenvolvimento acadêmico-profissional da doutoranda, que será responsável pelos encontros formativos;
- encorajar a troca de experiências entre os professores participantes quanto às metodologias de alfabetização e letramento, tanto aqueles que estão atuando na educação básica, como aqueles que compõem a equipe executora do projeto.

Metodologia

Os encontros formativos serão desenvolvidos de forma presencial e à distância (alternadamente). Serão 5 módulos, com 9 horas cada, desenvolvidos mensalmente, totalizando 45 horas.

Os módulos ocorrerão no formato presencial com duração de 4 horas ou de forma virtual (síncrona) com os professores participantes, via Google Meet. As outras 5h de cada módulo serão desenvolvidas de forma assíncrona, via plataforma Google Classroom. Nessa plataforma, palestras e videoaulas serão direcionadas aos professores. Haverá espaço também para o compartilhamento de textos para leitura e discussão, bem como relatos de experiência acerca das temáticas alfabetização, letramento e metodologias ativas.

Classificação

Sem Classificação

Metas / Ações

- Propiciar encontros mensais (presenciais e virtuais) que possam contribuir para a formação profissional dos professores no que tange à alfabetização, ao letramento e às metodologias ativas;
- Contribuir para o aumento do percentual de crianças alfabetizadas e letradas.
- Compartilhar resultados do projeto em eventos e artigos científicos, inspirando outros projetos de formação continuada de professores.

Avaliação do Projeto

Será realizada por meio de registros (fotográficos e na forma de notas de campo), realizados em cada encontro formativo. Ao final do projeto, será solicitado aos participantes que deixem registradas as suas opiniões sobre as formações ofertadas, o que poderá ser feito por meio de um questionário ou relatos orais/escritos.

Público Atingido

Direto	25	Indireto	75	Total	100
---------------	----	-----------------	----	--------------	-----

Público Almejado

Professores alfabetizadores, professores de língua portuguesa e professores de outros componentes curriculares de uma escola municipal da cidade de Uberaba/MG.

Local de Realização Escola Municipal Professora Niza Marquez Guaritá; Ambientes virtuais como Google Classroom e Google Meet.

CEP -

Parceiros Internos

Não Possui

Parceiros Externos

Secretaria Municipal de Educação de Uberaba/MG - SEMED

Cronograma de Execução

As inscrições nos encontros formativos serão realizadas na Escola Municipal Professora Niza Marquez Guaritá até o dia 20/03/2022. Neste dia, será realizado o primeiro encontro de forma presencial. Cada interessado informará seu e-mail e contato de telefone e/ou Whatsapp e receberá orientações de como

ocorrerão os próximos encontros formativos. As datas das próximas formações serão combinadas com os envolvidos. Os 5 módulos do curso são descritos a seguir:

MÓDULO I

- Apresentação do Projeto e seus objetivos.
- Histórico e contexto da alfabetização e letramento na educação.
- Concepções de alfabetização, letramento e metodologias ativas.
- As TICS no processo de alfabetizar e letrar.

MÓDULO II

- Tarefa baseada em problema: como alfabetizar letrando alunos que apresentam defasagem escolar, problemas disciplinares e/ou necessidades individuais?
- Por que e para que metodologias ativas na prática docente?

MÓDULO III

- A sala de aula: suas angústias são nossos problemas. Como ajudar o(a) professor(a)? Compartilhando experiências exitosas no processo de alfabetizar.

MÓDULO IV

- Ensino crítico e criativo no processo de alfabetização e letramento: como é possível na escola pública?
- Possibilidades outras de letrar além de alfabetizar.

MÓDULO V

- Planejamento de aulas num viés colaborativo: unindo alfabetização, letramento e metodologias ativas.

Referências

- BACICH, Lilian, NETO, Adolfo Tanzi, TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação. [recurso eletrônico] – Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.
- BARBOSA, Marinalva. V. O lugar da teoria na prática de ensino de leitura e análises de textos. In: BARBOSA, J. B e BARBOSA, M. V. (orgs) Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor. – 1.ed.- Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, ps.231-262.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em 29 de jul. 2022.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 22 de out. de 2022.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUTRA, D.P.; MELLO, H.R. Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- FREIRE, Paulo. Leitura da palavra... leitura do mundo. O Correio da UNESCO, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991. Entrevista concedida a Marcio D'Olive Campos. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2473>. Acesso em 02 de mar. 2023.
- GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana, SP, 9 (2): 35-51, Ago./Dez.2014.
- KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda. Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. São Paulo: Heccus Editora, 2012.
- _____; João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2013.
- MAIA, J.O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, R. (Org.). Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-71.
- MILL, Daniel. Reflexões sobre aprendizagem ativa e significativa na cultura digital. São Carlos: SEad-UFSCAR editora, 2021.
- MORAN, José M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A., & Torres-Morales, O. E. (orgs.). Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015.
- NÓVOA, António Sampaio da. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2009.
- SAVATER, Fernando. O valor de educar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SOARES, Magda. A alfabetização e o letramento no Brasil, segundo Magda Soares. [Entrevista concedida ao portal Desafios da Educação] 22 de agosto de 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/alfabetizacao-letramento/> Acesso em: 10 de fev. de 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 7.ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação, outubro de 2003.

VINHA, Telma, P. Escola também é responsável pelo desenvolvimento de valores morais. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/14567/escola-tambem-e-responsavel-pelo-desenvolvimento-de-valores-morais?>. Acesso em 26 de out. de 2019.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E METODOLOGIAS ATIVAS NA RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES”**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof.^a Dr.^a Fernanda Costa Ribas e doutoranda Juliana Afonso de Paula Souza. Nesta pesquisa nós estamos buscando o fortalecimento da formação continuada em serviço sob uma nova perspectiva para professores e coordenadores que almejam novas práticas e aprendizagens na área de Língua Portuguesa. Proporemos e analisaremos, para isso, ações de formação continuada para professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa, com foco na alfabetização, letramento e nos estudos relacionados às Metodologias Ativas. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Juliana Afonso de Paula Souza, na Instituição Coparticipante, qual seja Escola Municipal Professora Niza Marquez Guaritá, no expediente matutino e vespertino, das 7h às 18h. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Caso aceite participar desta pesquisa, você responderá um questionário dividido em 3 partes. Na primeira parte, o objetivo será conhecer um pouco sobre você e a sua trajetória profissional. Na segunda parte, o intuito será mapear a sua opinião a respeito de alguns aspectos concernentes ao planejamento de aulas e a sua atuação como professor(a). Por fim, a terceira parte tratará de aspectos referentes à formação continuada. Salientamos que todos os envolvidos na pesquisa serão livres para responder apenas as perguntas que julgarem relevantes e a sua identidade será sigilosa. Esclarecemos que o seu nome será citado de maneira genérica, utilizando-se de termos como Alfa e Beta, professor(a) A e B, 1 e 2 etc. Após o preenchimento do questionário supracitado, ocorrerão ações de formação continuada, durante as quais utilizaremos notas de campo e/ou diários sobre as ações de formação, gravaremos algumas reuniões, oficinas e discussões em grupo, e ainda fotografaremos os encontros. Também consideraremos os planejamentos dos docentes durante o período em que estão sendo realizados os encontros formativos. Ao término dos encontros, você avaliará a formação continuada proposta a partir de um roteiro, documento esse que contará com 02 (duas) atividades dissertativas. Nessas questões, você poderá explicitar, caso julgue relevante, alguns encontros e/ou momentos que tenham sido importantes para o seu aprendizado e/ou trabalho em sala de aula, bem como apontar sugestões para melhorias e/ou contribuições para a formação continuada, com o intuito de enriquecer o trabalho dos docentes de língua portuguesa. Para o preenchimento do questionário e do roteiro de avaliação da formação continuada, será gasto tempo médio de 1 (uma) hora em cada. Ressaltamos que manteremos os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob nossa guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, inclusive gravações originais, mesmo depois de transcritas, atendendo, assim, as orientações das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Ao final da pesquisa, divulgaremos a você os resultados, em formato acessível. Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos da pesquisa consistem em exaustão, haja

vista que os encontros formativos poderão tornar-se processos cansativos para o participante; e constrangimento, uma vez que o intuito da pesquisa é registrar, através dos questionários, fotografias, gravações, relatos e filmagens, as experiências profissionais e pessoais do entrevistado, bem como as opiniões acerca do exposto no presente projeto. Sendo assim, o participante poderá sentir-se incomodado em saber que a sua imagem e falas serão registradas e analisadas para a reflexão da temática apresentada. Caso o participante sinta-se exausto com os encontros formativos, poderá sinalizar a qualquer momento que não deseja dar prosseguimento à sua participação. Os benefícios serão vislumbrados pelos participantes, docentes em língua portuguesa de outras regiões do Brasil e pela sociedade, posto que a presente pesquisa poderá contribuir para a valorização do processo ensino-aprendizagem da matéria supracitada. Os professores e a unidade escolar poderão se beneficiar pela melhoria de desempenho de seus alunos em termos de leitura e interpretação de textos e as coordenadoras pedagógicas poderão encontrar mais facilidade na aplicação de ações voltadas à proposta deste projeto nos encontros de formação. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em livros e periódicos, conforme exposto no item II.4 da resolução 466/12 CNS, e inspirar professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa de outras regiões do País a aplicarem as metodologias ativas e as práticas pedagógicas explanadas, estendendo o potencial impacto positivo da pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. **Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.** Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Prof^a Dr^a Fernanda Costa Ribas, pelo número (34) 3239-4355, ou com Juliana Afonso de Paula Souza, pelo número (34) 3239-4355, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Doutorado em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E METODOLOGIAS ATIVAS NA RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES”**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof^a Dr^a Fernanda Costa Ribas e doutoranda Juliana Afonso de Paula Souza. Nesta pesquisa nós estamos buscando o fortalecimento da formação continuada em serviço sob uma nova perspectiva para professores e coordenadores que almejam novas práticas e aprendizagens na área de Língua Portuguesa. Serão elucidadas na pesquisa como a formação continuada em serviço pode contribuir para o estudo e aprendizagem dos docentes do ensino fundamental e como ela impacta nas práticas adotadas pelos professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa. A análise será atrelada aos estudos das Metodologias Ativas, as quais serão detalhas no projeto. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Juliana Afonso de Paula Souza, na Instituição Coparticipante, qual seja Escola Municipal Professora Niza Marquez Guaritá, **no expediente matutino e vespertino, das 7h às 18h**. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016). Na sua participação, você será submetido a três instrumentos, os quais serão nomeados como: “Questionário”, “Roda de conversa 1” e “Roda de conversa 2”. No questionário, você responderá à 06 (seis) perguntas, as quais versarão sobre a sua trajetória profissional e satisfação com a sua função de coordenador(a) pedagógico. O instrumento “Roda de conversa 1”, abrangerá temáticas diversas, como as principais dificuldades encontradas na função da coordenação, bem como os obstáculos percebidos no ensino-aprendizagem de leitura, escrita e interpretação; os principais assuntos trabalhados nos módulos com os docentes e sugestões de planos de aula, caso abordem esse tema na reunião supracitada. Esse instrumento conterá 08 (oito) questionamentos. O instrumento denominado “Roda de conversa 2” será aplicado após o término das formações continuadas, e abarcarão temáticas diversas a respeito das mudanças e melhorias significativas no planejamento docente realizado em data posterior à formação continuada. No instrumento mencionado, o(a) coordenador(a) entrevistado(a) também será questionado acerca de possíveis percalços encontrados na realização das formações continuadas. A “Roda de conversa 2” contará com 04 (quatro) perguntas dissertativas. Esclarecemos que as indagações presentes nos instrumentos “Roda de conversa 1” e “Roda de conversa 2” vislumbram, predominantemente, o ensino de língua portuguesa e as experiências pessoais e profissionais dos coordenadores entrevistados. Salientamos que todos os envolvidos na pesquisa serão livres para responder apenas as perguntas que julgarem relevantes e a sua identidade será sigilosa. Frisamos que o seu nome será citado de maneira genérica, utilizando-se de termos como Alfa e Beta, professor(a) A e B, 1 e 2 etc. **Os instrumentos elucidados anteriormente serão aplicados em dias distintos, sendo gasto o tempo médio de 30 (trinta) minutos em cada encontro**. O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, inclusive gravações originais, mesmo depois de transcritas. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso do pesquisador responsável a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV). Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). Os riscos consistem em exaustão, haja vista que os encontros formativos poderão tornar-se processos cansativos para o participante; e constrangimento, uma vez que o intuito da pesquisa é registrar, através dos questionários, fotografias, gravações, relatos e filmagens,

as experiências profissionais e pessoais do entrevistado, bem como as opiniões acerca do exposto no presente projeto. Sendo assim, o participante poderá sentir-se incomodado em saber que a sua imagem e falas serão registradas e analisadas para a reflexão da temática apresentada. Caso o participante sinta-se exausto com os encontros formativos, poderá sinalizar a qualquer momento que não deseja dar prosseguimento à sua participação. No que concerne ao direito de imagem e voz do participante, a equipe responsável promoverá a sua conscientização a respeito das finalidades da pesquisa, com fulcro na Resolução 466/12 CNS, e disponibilizará termo de permissão expressa para a participação do candidato. A equipe executora também informará aos participantes que seus dados pessoais não serão expostos e a sua identidade não será divulgada, sendo utilizados termos como Professor 1, Coordenador 1 etc. Os benefícios serão vislumbrados pelos participantes, docentes em língua portuguesa de outras regiões do Brasil e pela sociedade, posto que a presente pesquisa contribuirá para a valorização de todo o processo ensino-aprendizagem da matéria supracitada. Os professores e a unidade escolar poderão se beneficiar pela melhora de desempenho de seus alunos em termos de leitura e interpretação de textos e as coordenadoras pedagógicas poderão encontrar mais facilidade na aplicação de ações voltadas à proposta deste projeto nos encontros de formação. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em livros e periódicos, conforme exposto no item II.4 da resolução 466/12 CNS, e inspirar professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa de outras regiões do País à aplicarem as metodologias ativas e as práticas pedagógicas explanadas, estendendo o potencial impacto positivo da pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. **Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você, assinada e rubricada pelos pesquisadores.** Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Prof^a Dr^a Fernanda Costa Ribas, pelo número (34) 99944-4181, ou com Juliana Afonso de Paula Souza, pelo número (34) 98861-2628, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos Doutorado em Estudos Linguísticos (PPGEL) ministrado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante de pesquisa