

O DIÁRIO REFLEXIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA AGENTE DE LETRAMENTO

THE REFLECTIVE DIARY IN THE TRAINING PROCESS OF A TEACHER AND LITERACY AGENT

EL DIÁRIO REFLEXIVO EM EL PROCESO DE FORMACIÓN DE UM DOCENTE Y AGENTE DE ALFABETIZACIÓN

Élica Oliveira de Jesus¹

Dimas Henrique Pereira de Oliveira Silva²

Resumo: Este artigo se propõe a discutir a importância do diário reflexivo (Zabalza, 1994) como ferramenta na prática pedagógica de uma professora em formação, para refletir sobre suas práticas em sala de aula, bem como autoavaliar criticamente suas práxis e, sobretudo, compreender como o diário pode modificar o seu aprendizado. O diário autorreflexivo põe o docente como observador da sua própria ação, fazendo com que olhe e compreenda o que tem feito e refletindo sobre elas, para melhor entendimento, desenvolvimento e tomada de decisões futuras a respeito da própria prática de ensino e do aprendiz. A fundamentação teórica deste artigo está ancorada em Soares (2002); Kleiman (2005); Street (2014), entre outros. Nesse sentido, buscamos investigar, por meio de uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), como se dá o processo de autorreflexão de uma professora em formação, em um contexto de Educação Básica a partir de um projeto de extensão. Nossa pergunta de investigação neste trabalho questiona: como a prática de diários reflexivos contribui para a constituição identitária de uma professora em formação? O objetivo deste estudo é analisar como a prática de diários reflexivos contribui para a constituição identitária de uma professora em formação em um contexto de extensão. Diante dessa pergunta, utilizamos o diário no ambiente de extensão universitária para compreender como as práticas de letramento eram aplicadas na escola e como elas contribuíram na formação de uma professora agente de letramento.

Palavras-Chave: Diário reflexivo; Novos Estudos do Letramento; Extensão Universitária.

ABSTRACT

This article proposes discussing the importance of the reflective diary (Zabalza, 1994) as a tool in the pedagogical practice of a teacher in training, to reflect on her practices in the classroom, as well as critically self-evaluating their praxis and, above all, understanding how the diary can modify their learning. The self-reflective diary places the teacher as the observer of his own action, making him look and understand what he has done and reflecting on them, for better

¹ Especialista em Letras com ênfase em Linguística pela Faculdade FOCUS. Licenciada em Letras: português/espanhol, pela Universidade Estadual do Tocantins. elicaoliveira118@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0007-9939-6613>

² Professor da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Líder do Grupo de Pesquisa de Práticas de Letramento e Ensino (GEPEL). Doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC-SP), Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduado em Letras: língua portuguesa e respectivas literaturas, pela mesma instituição. dimas.hp@unitins.br. <https://orcid.org/0000-0001-7798-3525>

understanding, development and future decision-making regarding the teaching practice itself and the learner. The theoretical foundation of this article is anchored in Soares (2002); Kleiman (2005); Street (2014), among others. In this sense, we seek to investigate, through an action research (Thiollent, 2011), how the self-reflection process of a teacher in training takes place, in a Basic Education context based on an extension project. Our research question in this work asks: how does the practice of reflective diaries contribute to the identity constitution of a teacher in training? The objective of this study is to analyze how the practice of reflective diaries contributes to the identity constitution of a teacher in training in an extension context. Faced with this question, we used the diary in the university extension environment to understand how literacy practices were applied at school and how they contributed to the formation of a literacy teacher.

Key words: Reflective diary; New Literacy Studies; University Extension.

RESUMEN

Este artículo pretende discutir la importancia del diario reflexivo (Zabalza, 1994) como herramienta en la práctica pedagógica de un profesor en formación, para reflexionar sobre sus prácticas en el clase, así como para autoevaluar críticamente su praxis y, sobre todo, para comprender cómo el diario puede modificar su aprendizaje. El diario autorreflexivo sitúa al docente como observador de su propia acción, haciéndole mirar y comprender lo que ha hecho y reflexionando sobre ello, para una mejor comprensión, desarrollo y futura toma de decisiones sobre su propia práctica docente y el alumno. La base teórica de este artículo está anclada en Soares (2002); Kleiman (2005); Street (2014), entre otros. En este sentido, buscamos indagar, por medio de la investigación acción (Thiollent, 2011), cómo se da el proceso de autorreflexión de un docente en formación, en un contexto de educación básica a partir de un proyecto de extensión. Nuestra pregunta de investigación en este trabajo se plantea: ¿cómo contribuye la práctica de diarios reflexivos a la constitución identitaria de un docente en formación? El objetivo de este estudio es analizar cómo la práctica de diarios reflexivos contribuye a la constitución de la identidad de un profesor en formación en un contexto de extensión. El objetivo de este estudio es analizar cómo la práctica del diario reflexivo contribuye a la constitución de la identidad de un profesor en formación en un contexto de extensión. Con esta cuestión en mente, utilizamos el diario en el ambiente de extensión universitaria para comprender cómo las prácticas de alfabetización fueron aplicadas en la escuela y cómo contribuyeron para la formación de un profesor agente de alfabetización.

Palabras clave: Diario reflexivo; Nuevos Estudios de Alfabetización; Extensión universitaria.

1 Introdução

O domínio da leitura e escrita tem sido considerado indispensável para o exercício da constituição da cidadania nas sociedades contemporâneas. A leitura não se resume apenas em palavras escritas. Ela é uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento social, cultural, educacional, cognitivo, ético e pessoal dos sujeitos. A escrita, por sua vez, não é apenas um registro formal nem um ato de inspiração artística, cujo foco é expressar pensamentos e

sentimentos, antes ambas as competências possibilitam a constituição de identidades de sujeitos que fazem o uso dessas habilidades.

Aliadas a práticas reflexivas, tanto a leitura quanto a escrita podem servir como instrumentos de transformação social, se trabalhados a partir de uma epistemologia que tenha tais fitos como fim. Em vista disso, este artigo tem como título: “O diário reflexivo no processo de formação de uma professora agente de letramento”. Uma vez que, refletir sobre a prática pedagógica é não só se conscientizar, mas também um meio de gerar novos conhecimentos, porque ao realizar o processo de autorreflexão distinguimos nossa metodologia, de forma que ela seja um instrumento de estímulo para fornecer uma visão ampla e afastar-se de práticas negativas. Portanto, ser um professor reflexivo é aproximar-se do modelo ideológico de letramento, buscando melhores atuações amparadas em bases epistemológicas mais produtivas no processo de ensino e aprendizagem (Street, 2014).

Diante disso, o tema justifica-se por estar intrinsecamente ligada à educação, na busca de compreender que a leitura não se esgota, mas produz efeito na vida das pessoas, pois ela é essencial para melhor compreensão e ampliação de conhecimentos. E a escrita se constitui de um fator de interação que vai das mais simples práticas, como fazer uma lista de compras às mais complexas, como produzir textos dominando o sistema de escrita alfabética e o padrão estético defendido por certos grupos sociais que utilizam uma determinada língua. Além de refletirmos sobre a prática pedagógica de professores mediadores e agentes dos saberes de seus alunos.

A partir disso, nosso trabalho adotou a seguinte problemática: como a prática de diários reflexivos contribui para a constituição identitária de uma professora em formação? Este artigo visa analisar como a prática de diários reflexivos contribui para a constituição identitária de uma professora em formação em um contexto de extensão. Os objetivos específicos são: analisar, a partir de um processo de autorreflexão, em que medida o modelo autônomo de letramento (Street, 2014) impacta o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em um contexto de extensão. Refletir sobre como o modelo ideológico de letramento contribui para a constituição identitária de uma professora em formação e para uma prática docente reflexiva. Compreender como a prática de diários reflexivos contribui para a formação de uma professora enquanto agente de letramento (Kleiman, 2006).

Para o desenvolvimento deste artigo, ancorado na abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006), adquiriu-se como método a pesquisa-ação (Thiollent, 2011), tendo como base o diário reflexivo (Zabalza, 1994) de uma professora em formação. Esses diários se constituíram durante o percurso de construção e aplicação de oficinas. A partir delas, foi realizado o processo

de autorreflexão sobre a prática docente. Já o local que serviu como base de atuação e onde foram produzidos os dados que compõem o *corpus* dessa investigação foi uma instituição Estadual de ensino de Araguatins - TO. Nesse contexto, o diário foi um método de extrema importância para a professora mediadora. Através dele, deixou registrado suas práticas em sala de aula, bem como as avaliações sobre elas, sendo um instrumento de reflexão que possibilitou não somente observar as práticas de outrem, mas tornar-se participante e investigadora das suas ações.

Este trabalho está organizado em 5 partes além desta introdução. A seção responsável por apresentar os principais conceitos teóricos que subsidiaram as investigações. A terceira seção, na qual são tecidas algumas reflexões sobre o conceito de o professor mediador e agente de letramento. A quarta seção, apresenta a metodologia do trabalho, indicando o tipo de estudo, bem como os participantes e procedimentos metodológicos. Na quinta seção apresentam-se os diários reflexivos e são realizadas as análises que compõem o corpus da pesquisa e, por último, as considerações finais.

2 Breves considerações acerca do termo letramento

Relacionado aos usos sociais da leitura e da escrita, envolvendo-se em contextos culturais, estimulando o desenvolvimento crítico do pensar, em discursos nos quais as competências leitoras e escritoras têm uma dada importância, o termo letramento derivou-se da palavra inglesa “*literacy*” que significa “letrado”. O termo em questão também é o mesmo que utilizamos para nos referirmos aos processos de codificação e decodificação de palavras e expressões em uma determinada língua. Em outras palavras, letramento ou *literacy* originalmente tinha o mesmo sentido que alfabetização.

Contudo, sobretudo a partir da década de 1980, por meio de uma série de investigações sobre o uso social da escrita, conforme nos narra Soares (2002), pesquisadores passaram a perceber que uma grande quantidade de alunos, ao saírem da Educação Básica³, tinham dificuldades ao usar a leitura e a escrita em contextos de trabalhos. Tais necessidades eram tidas como básicas para o funcionamento da vida laboral em sociedade. Dessa forma, em resultado da identificação de uma série de necessidades sociais, surge a necessidade de uma nova expressão para se referir ao ato de ler e escrever, ou seja, interagir com o mundo e com o conhecimento.

³ Neste texto, Educação Básica é entendida como o processo de educação formal garantido por lei, tanto no Brasil, quanto em outros países. Em geral, esse conceito de modalidade educacional é constituído por 12 anos de escolarização.

Nesse sentido, que o termo letramento surge a partir de uma demanda social, relacionada ao povo por ocupar novos processos sociais, para além do saber ler e escrever, como por exemplo a capacidade de se expressar de forma efetiva. Esse “novo” conceito está envolvido em contextos culturais e sociais, estimulando o desenvolvimento crítico de pensar em discursos que a leitura e escrita são utilizadas para interagir com o mundo e com o conhecimento.

Curiosamente, após algumas décadas de investigações, o termo letramento vem substituindo gradativamente a palavra alfabetismo. Entretanto, ainda pode-se encontrar o termo alfabetismo em pesquisas cujos objetos de estudos são os processos de apropriação do sistema de escrita, sobretudo as investigações que entendem a leitura e a escrita apenas como processos de decifração e codificação.

Em relação ao letramento, Soares (2012) diz que:

Letramento é muito mais que simplesmente decifrar códigos, ele é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2012, p. 107).

Conforme a autora supracitada, o letramento não é uma habilidade isolada ou estática. É um processo desenvolvido e aprimorado ao longo da vida a partir de práticas constantes de interação com diferentes informações e textos, formando, assim, leitores que expõem opiniões críticas acerca dos discursos que os circundam. Conclui-se que o letrado é um sujeito com capacidade de se adequar às práticas sociais de leitura e escrita do cotidiano, exercendo essas práticas não somente no ambiente escolar, mas dentro de outros contextos sociais, o que torna esse processo mais significativo para o aluno.

Magda Soares (2004, p. 14) defende que há particularidades entre os processos de alfabetização e letramento. Mas a autora elenca que “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco”. A relação de interdependência entre esses dois processos é fundamental, uma vez que, aprofundando em conhecimentos mais complexos, será possível adquirir bases consolidadas para uma boa interpretação e produção de textos. Além disso, Soares (2004) completa dizendo que é necessário alfabetizar letrando, tendo em vista que são processos constituídos por meio da leitura e escrita, ou seja, do letramento, atividades que não devem ser ignoradas. Caso contrário, o sujeito terá lacunas em seu processo de alfabetização e, conseqüentemente, serão estigmatizados como fracassados, em práticas sociais que exigem um uso proficiente de tais competências.

Diante disso, conforme foi elencado, o termo letramento surge de demandas sociais, e por isso, sobretudo nos anos das primeiras investigações sobre esses processos de uso sociais da CLARABOIA, n.23, p. 401-427, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

escrita, de acordo com Soares (2004), houve um período em que letramento foi constantemente confundido com alfabetização, uma vez que ainda não era um conceito consolidado. Kleiman (2005, p. 11) afirma que “o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”. Isto é, alfabetização é o processo de aprendizagem em que o aluno desenvolve habilidades de ler e escrever adequadamente e a partir dessas habilidades, se comunicar. Já o letramento diz respeito à aplicação do exercício das práticas de leitura e escrita em situações reais.

Na ótica de Marcuschi (2010):

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, [...], etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, [...]. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (Marcuschi, 2010, p. 25).

Sob esse prisma, há práticas de letramento em diversos tipos. O sujeito pode ser considerado “analfabeto”, ou seja, pode não ter habilidades de codificação e decodificação de um sistema de língua escrita, e pode ser letrado e desenvolver as práticas de linguagem em que ele se imerge ao longo da sua vida. Com isso, lhe é permitido participar da sociedade com as habilidades que lhe possibilita comunicar, segundo o contexto em que está inserido. Acredita-se, assim, que o letramento precisa ser ensinado e praticado para obter um desenvolvimento individual e social dos sujeitos.

2.1 Modelo de letramento Autônomo

O que convencionou-se chamar de Modelo autônomo de Letramento (Street, 2014) representa uma orientação epistemológica a respeito de formas de se entender a leitura e a escrita, a partir de um viés individualista e centrada em habilidades cognitivas. Esse nome surge a partir de investigações sobre os usos sociais da leitura e da escrita. Os pesquisadores, em suas investigações, identificaram uma série de práticas, no modelo de letramento em questão, que não condizem com o uso da leitura e escrita socialmente. Isso se deve ao fato de que ele concebe a escrita como prática individual. O modelo autônomo tem uma compreensão das práticas relacionadas ao mundo da escrita que as caracteriza tanto do ponto de vista das práticas e quanto das teorias como neutras e esvaziadas de ideologia.

Submissa a esse modelo, a escola é concebida como um ambiente que não quer ser contextualizado, é a guardiã dominante do saber e preza por conhecimentos de expressão individualista. Com relação a essas considerações, Jung afirma que:

[...] com a adoção desse modelo autônomo de letramento, a escola atribui o eventual fracasso escolar ao indivíduo. Segundo ela, o indivíduo não aprende a escrita porque pertence ao grupo de pobres marginalizados. O modelo de letramento adotado pela escola não é questionado pela sociedade. As pessoas constroem uma fé nos poderes do letramento escolar e, a partir dele, consideram-se incapazes de aprendê-lo (Jung, 2003, p. 59).

Nesse sentido, a escola projeta a prática em sala de aula de forma tradicional. Os alunos são envolvidos em contextos individuais, provocando uma redução do saber, além de desvincular os sujeitos ao uso adequado da leitura e escrita. Contudo, o que precisa é contextualizar as práticas de letramento de acordo com o cotidiano do estudante, levando em conta seus saberes prévios e instigando-o a aprimorá-los em uma sociedade, fazendo uso do letramento, modificando as práticas segundo o ambiente em que se encontra.

Como dito anteriormente, o indivíduo mesmo não participando das práticas de leitura e escrita, não conseguindo ler e escrever, está inserido em um contexto social que essas práticas são muito presentes. Isso corrobora com o que Soares (2009) diz, que um sujeito marginalizado socialmente, mesmo inserido em ambiente em que há práticas de leitura e escrita, continua sendo analfabeto. Entretanto, também pode ser considerado um sujeito letrado, pois participa de um contexto onde são encontradas tais práticas no cotidiano.

No livro “Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, de Brian Vincent Street, é discutido a escolarização do letramento. Para o autor, a escola é permeada por diversos contextos socioeconômicos, nos quais os estudantes estão inseridos, e, muitas vezes, esses contextos são desvinculados das práticas de professores interiorizando nos alunos competências supostamente neutras, nas quais ele não participa de papéis sociais. Street (2014) afirma que:

A construção e interiorização do modelo autônomo de letramento se consegue por diversos meios, [...] o distanciamento entre língua e sujeitos as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos ‘metalinguísticos’ [...] (Street, 2014, p. 129- 130).

Percebe-se que Street considera o modelo autônomo, endêmico, dado que a prática desse modelo nas escolas torna o aluno passivo, oprimido, silenciado, desestimulado, separando o sujeito da linguagem, perdendo, assim, sua autonomia diante das práticas sociais. Esse modelo implica em reconhecer que um sujeito ao ser considerado letrado não precisa linguísticas

CLARABOIA, n.23, p. 401-427, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

contextualizadas, já que a escrita é uma parte isolada e pode ser adquirida independente do contexto social e cultural.

Diante disso, Soares (2012, p. 78) nomeia “os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade [versão ‘fraca’]”. Para a autora, a versão fraca diz respeito ao modelo de letramento autônomo, corroborando com o Street (2014), quando coloca que o modelo autônomo proporciona exclusão do sujeito da linguagem, ou seja, ele não pode fazer nada em relação à linguagem.

Nesse contexto, é imprescindível superar a perspectiva do modelo autônomo de letramento para pensa-lo como um processo/prática social, no qual sejam envolvidos aspectos de diferentes naturezas, evidenciando e inserindo a leitura e a escrita no uso cotidiano dos estudantes. É diante de um cenário contextualizado, que o letramento e suas especificidades serão compreendidas de forma integral, eficiente e o aluno desenvolverá a leitura e a escrita de modo que consiga participar de uma sociedade letrada sem limitação de trânsito em certos espaços sociais, transformando, assim, os atos de ler e escrever como instrumentos de poder e de constituição identitária.

O antropólogo Street (2014) afirma que:

Dentro da escola, a associação da aquisição do letramento com o desenvolvimento pela criança de identidades e oposições sociais específicas; o privilegiamento da língua escrita sobre a oral; a interpretação da consciência "metalinguística" em termos de práticas letradas específicas e terminologia gramatical; e a neutralização e objetificação da língua que disfarçam seu caráter social e ideológico [...] (Street, 2014, p. 144).

Diante dessa premissa, observamos que o modelo autônomo se vê como uma prática neutra, em que a leitura e a escrita não fossem fenômenos criados de forma ideológica. A leitura e a escrita precisam ser trabalhadas de forma problematizadora, para que seja desenvolvido não somente a leitura e a escrita, mas também a criticidade dos indivíduos sobre temas abordados na realidade social. A seguir discutiremos sobre o modelo de letramento ideológico.

2.2 Modelo de Letramento Ideológico

Para contrapor ao *modelo autônomo*, Street (1984; 2014) propôs o *modelo ideológico*. Por meio desse conceito, procura-se investigar práticas plurais de letramento envolvendo sujeitos de diferentes contextos, grupos, instituições, para que as práticas letradas sejam analisadas de maneiras distintas. Acerca do que foi postulado, Jung (2003) elenca que:

[...] o modelo ideológico propõe observar o processo de socialização das pessoas na construção de significado pelos participantes. Além disso, esse modelo está interessado nas instituições sociais gerais e não apenas nas educacionais, como se observa no modelo autônomo (Jung 2003, p. 60).

Assim, o modelo de letramento mencionado refere-se a vastos significados que a leitura e a escrita podem assumir nos seus variados contextos, uma vez que são práticas plurais que permitirão o sujeito conhecer e compreender melhor o cenário em que está inserido. Imaginemos uma situação em que um professor utilize o gênero textual receita como objeto de estudo em uma aula, esse gênero textual é aplicado no cotidiano do aluno, haja vista que ele ou seus pais preparam um almoço, bolo, chocolate, entre outros, a ela atribuímos uma função: realizar o que é solicitado para chegar em um produto final.

Partindo do modelo ideológico do letramento, na sala de aula, o professor abordará esse assunto de forma contextualizada, fazendo com que os alunos percebam que os gêneros textuais estão vinculados ao seu dia a dia. Dessa maneira, o docente realizará práticas de letramento complementares, de acordo com o contexto em que o sujeito está inserido, mudando apenas o modo como foi desenvolvido o objeto em estudo. Além disso, entram em discussão elementos de problematização social.

Para garantir a participação social dos alunos, é necessário que a leitura e a escrita sejam ensinadas a partir de textos que circulam socialmente, aproveitando o saber prévio do estudante. Diante disso, teremos um ensino em que os sujeitos presentes no processo educativo tenham a possibilidade de serem incluídos, da mesma maneira em que uma série de práticas docentes poderão ser efetivadas de maneira mais significativa. Por isso concordo com Lerner (2002) quando assevera que:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (Lerner, 2002, p. 18).

Ler e escrever é um direito de todos e a escola deve possibilitar ao estudante essa prática. O acesso ao saber instiga o ser enquanto cidadão a querer conhecê-lo mais. As instituições precisam propagar tais práticas aos alunos, de modo que possam compartilhar saberes e sonhos. Não devemos cessar o saber, é preciso mudar a concepção de práticas educacionais para não excluirmos aqueles que não tiveram a oportunidade de participar do âmbito de leitura e escrita igual aos que participam de classes privilegiadas. Mudar o sistema não é fácil, mas acreditamos que mudando nossas práticas conseguiremos integrar os alunos no

processo de leitura e escrita, assim eles terão autonomia de pensar e participar de um cenário social que tanto é cobrado um posicionamento.

Nas palavras de Soares (2012, p. 78), o modelo de letramento ideológico é “[...] em seu poder ‘revolucionário’, ou seja, em seu potencial para transformar práticas sociais injustas [a versão ‘forte’]”. Essa versão compreende que o sujeito participa de vários contextos sociais, sendo assim questionador sobre qualquer prática na sociedade. Portanto, o modelo social e plural de letramento ideológico é necessário, levando em consideração que possibilita mudanças na vida dos indivíduos, construindo, assim, suas ideologias e compreendendo o que está em sua volta, permitindo que os sujeitos assumam múltiplos papéis na sociedade.

Nesse sentido, é esse modelo de letramento que permite uma atuação docente mais convidativa a práticas de ensino que emerjam de um contexto social mais sensível. É essa abordagem, também, que permite uma prática crítica frente aos discursos que se inscrevem na sociedade, a fim de problematizá-los. Em consonância a isso, dois conceitos extremamente produtivos que guiaram as experiências vivenciadas e explicam parte do que foi vivido, eles são os conceitos eventos e práticas de letramento.

O primeiro deles, *eventos de letramento*, de acordo com Street (2012) advém das pesquisas em sociolinguística, do conceito de evento de fala, e foi cunhado no âmbito dos estudos do letramento pela primeira vez nas investigações Anderson, Teale e Estrada (1980, p. 59-65). Originalmente, tinha o sentido de uma ocasião em que um sujeito “tenta compreender os signos gráficos⁴”. Contudo, a partir das investigações de Heath, os sentidos de eventos de letramentos passaram a ser expandidos para “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos” (Heath, 1982, p.93).

Utilizando as palavras de Street (2012) “esse conceito é muito útil” para a investigações que envolvem os letramentos, pois ele permite que tenhamos amparo teórico para focalizar eventos e modelos sociais em que os letramentos são peça chave. No caso destas investigações, por meio da noção de eventos de letramentos que nos foi permitido perceber que cada etapa desenvolvida no projeto de extensão, que propiciaram estas reflexões, são eventos de letramentos.

A título de ilustração, Street (2012, p.75) chama de “clássico evento de letramento” aqueles “em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características”. Entretanto, não basta perceber onde se tem uma interação em que

⁴ A tradução do trecho da citação de Anderson, Teale e Estrada (1980) foi realizada por Magalhães (2012)

a leitura e a escrita são importantes, antes além de perceber esses eventos e seus modelos culturais, é necessário perceber quais as implicações de tais práticas.

É nesse sentido que emerge o conceito de *práticas de letramento*, cunhado por Street (2012). Segundo o autor, para a compreensão sobre como os “significados são contruídos” seria necessário que se refinasse mais alguns elementos pertinentes à pesquisa etnográfica. Dessa forma, era elementar que o pesquisador tivesse uma imersão maior nos contextos investigados, pois para perceber as práticas de letramento, seria preciso mais do que ficar “sentado no muro com uma filmadora e observando o que está acontecendo. [...] Temos que conversar com as pessoas, a ouvi-las e a ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam” (Street, 2012, p.76).

Por isso que para Street (2012 p.75) o conceito de práticas de letramento “parece ser o mais vigoroso conceito” criado no âmbito dos NEL. Haja vista que ele permite compreender as práticas sociais que envolvem letramento a um contexto cultural mais amplo. E no caso destas investigações, as representações da professora agente de letramento são práticas letradas que permitem perceber os sentidos contruídos em torno do ato de se tornar professora.

Portanto, após a discussão sobre o modelo ideológico de letramento, os conceitos de eventos e práticas de letramento, é de grande valia a reflexão sobre o conceito de professor agente de letramento. Uma vez que essa noção centraliza parte das práticas vivenciadas no âmbito das investigações das quais estes escritos são. De modo que na próxima seção será apresentado ao leitor um conceito que diz respeito ao fazer docente, de modo a atuar a partir do modelo ideológico de letramento.

3 O professor mediador e agente de letramento

O professor é aquele que orienta, que busca contribuir com a aprendizagem do aluno, é um sujeito importante no processo educativo, sendo o mediador e agente de letramento. Segundo Kleiman (2009, p. 21), a prática de letramento do professor não se concebe “como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita [...]”. Nessa perspectiva, o professor agente de letramento é quem possibilita a formação de um leitor crítico e reflexivo, pois reconhece que o estudante é o protagonista do conhecimento mediado na sua atuação.

Educar exige comprometimento, dedicação e responsabilidade daquele que exerce essa prática. O educador precisa refletir sobre suas práticas pedagógicas, uma vez que suas ações

refletem diretamente no aprendizado do aluno. Uma pequena ação potencializa a responsabilidade de cada um no processo de ensino aprendizagem, conscientizando, assim, o papel dentro do sistema educacional.

De acordo com Kleiman (2006):

Um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus "modos de fazer" (inclusive o uso das lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar (Kleiman, 2006, p. 87).

É de suma importância que o professor identifique as dificuldades que seus alunos vivenciam, e busque estratégias que incitem a motivação e uma boa mediação para que oportunize aos educandos conhecimentos. Dessa forma, será despertada a curiosidade, criticidade, confiança e autonomia, tendo em vista que é a partir de práticas coletivas que o aluno estará apto a participar de uma sociedade que a leitura é constantemente exigida.

Ao falar de ensino e aprendizagem, o processo torna-se a chave principal e o professor, o mediador, para que os sujeitos se desenvolvam em suas particularidades, de acordo com as potencialidades. O docente precisa ampliar a visão dos alunos para que haja uma reflexão sobre o que é trabalhado em sala de aula. Dessa forma, o objetivo do processo de ensino e aprendizagem é a formação de alunos, e essa formação está vinculada ao aluno conviver em uma sociedade de forma ativa, proporcionando o desenvolvimento integral do indivíduo e a escola é quem desempenha esse papel transformador.

Para Libâneo (1994):

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos (Libâneo, 1994, p. 90).

Ensinar não é fácil. Para isso o professor precisa desenvolver uma série de competência, se reinventar, se adaptar às novas tecnologias, porque ao longo da jornada enfrentamos barreiras, mas precisamos lembrar que não somos detentores do conhecimento, que nossas práticas não se resumem em passar informações aos alunos e não os preparar para a realidade. O docente é mediador, e a partir de sua mediação conseguirá perceber as evoluções dos alunos, para esse fim ele precisa ser um facilitador de aprendizagem.

Em vista disso, Kleiman (2005, p. 51-52), corrobora que “para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social”. Dessa forma, é relevante ter um docente preparado para

instigar o estudante no processo de construção do conhecimento de maneira crítica que atenda a demanda de uma sociedade exigente.

Ainda na visão de Kleiman, “as práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante” (Kleiman (2005, p. 33). Essas práticas de letramento dentro da escola garantem ao indivíduo a independência fora desse ambiente, além de quebrar barreiras existentes para aqueles que vieram de lugares que o uso da leitura e escrita são negligenciadas. Entre essas questões compreendemos a necessidade na adequação do ensino de leitura e escrita de maneira contextualizada. Métodos em que são utilizadas situações do cotidiano, para que haja uma formação coletiva, crítica e do mesmo modo autônomo, onde o indivíduo consiga relacionar as práticas aprendidas em seu contexto social, já que crescemos rodeados com o uso da linguagem.

Sendo assim, é fundamental repensar e refletir sobre a educação e como ela é desenvolvida nas escolas, para que aconteça impactos, preparação e despertamento na vida do aluno. Diante disso, passaremos das discussões teóricas sobre os letramentos seus modelos e o professor enquanto mediador agente e de letramento, para as bases metodológicas que abordamos ao longo do nosso estudo. Na seguinte seção serão apresentados os aspectos metodológicos do desdobramento do trabalho.

4 Metodologia

Após apresentar ao leitor os principais conceitos teóricos que emergiram durante o processo de desenvolvimento da pesquisa a que este texto se refere, será apresentado, ao longo desta seção, os aspectos metodológicos do estudo em questão. De modo que todas as etapas enfrentadas no processo de geração de dados estão abarcadas nos procedimentos metodológicos que será iniciado adiante, pela discussão da abordagem teórica escolhida, bem como pelo tipo de pesquisa e os métodos utilizados.

4.1 Tipo de Estudo

Esta pesquisa tem como ancoragem epistemológica a abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e utiliza ao método da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Isso se porque demanda desse tipo de pesquisa um maior aprofundamento em um ambiente natural de estudo. Sendo assim, é por meio de um processo de socialização, ou seja, estabelecendo fortes relações sociais

que conseguimos identificar uma série de estratégias de ações. Paralelo a isso, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, [...] os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Nessa perspectiva, o trabalho sucede de forma descritiva, analítica, e outros registros, uma vez que foi utilizado instrumentos para obtermos conteúdo escrito e visual para ser evidenciado neste trabalho. No que diz respeito à pesquisa-ação, Thiollent (2011) afirma que:

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida (Thiollent, 2011, p. 21).

Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores assumem um papel prático e ativo, de acordo com o problema e a necessidade investigada, procurando resolver ou esclarecer os fatos identificados no ambiente de pesquisa. Buscamos esclarecer como a prática de diários reflexivos contribui para a formação de uma professora enquanto agente de letramento, a partir de um contexto de extensão, no qual foram ofertadas oficinas de letramento para os alunos do 6º do Ensino Fundamental II. O motivo de escolhermos o método de pesquisa-ação, foi por estar em contato com o *locus*, onde foram feitos registros dos dados necessários para esse estudo, compreendemos que tal método aproxima o trabalho a práticas de pesquisas estratégicas que se deseja investigar. Dessa forma, será possível problematizar as impressões da professora-pesquisadora sobre os contextos de leituras as quais os alunos foram inseridos e, por meio da reflexão, buscar possibilidades de transformações sociais.

Além disso, existe a pesquisa descritiva que segundo Gil (2002, p. 42) afirma que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Portanto, a pesquisa descritiva é usada para descrever o que será desenvolvido no ambiente de estudo, evidenciando com clareza informações aos leitores. Neste caso, serão descritas as atividades bem como as práticas de letramento que emergem e que foram realizadas durante as oficinas de leitura e escrita.

Este trabalho também tem como método o uso do diário reflexivo, de modo que esse seja um instrumento de apoio para a professora enquanto mediadora e agente de letramento, para que possa refletir criticamente sobre suas práticas na construção de conhecimento com os alunos. A experiência com as reflexões registradas no diário foi de extrema relevância, porque no final de cada aula/oficina ministrada foi possível refletir/ autoavaliar as práticas como educadora.

Sobre esse respeito, Zabalza (1994, p. 95) afirma que:

Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados).

O diário como opção de reflexão na formação inicial do professor promove um olhar crítico diante de sua prática. Por meio dele, os professores podem pensar sobre as estratégias traçadas no decorrer de nossas atuações, de modo a permitir reconstruções de maneira consciente e desenvolvendo habilidades de confrontar nossas ações. Ao escrever nossas experiências podemos ter um diálogo com nossas ações desenvolvidas, ainda que após algum tempo de distanciamento de uma atividade escolar.

Além disso, estabelecer práticas de autorreflexão contribui grandemente com o processo de desenvolvimento e constituição da identidade docente. Podendo, também, promover aspectos do letramento do professor, a partir de uma concepção ideológica de letramento, pois refletir nos aspectos positivos e negativos vividos em sala de aula é uma prática que se afasta do modelo opressor vigente no contexto da nossa educação no Brasil.

4. 2 Participantes

Os dados gerados neste trabalho emergiram a partir de um projeto de extensão cujo nome é: “Oficinas de letramento: leitura e escrita”. O projeto foi desenvolvido em uma Escola Estadual, localizada na cidade de Araguatins-TO. A realização do projeto se deu em uma turma do 6º ano, do Ensino Fundamental II, no período vespertino, já que era nesse turno que os alunos mais necessitavam de práticas de leitura e escrita. A princípio a turma era composta por 18 alunos, dado que o professor regente selecionou apenas os que tinham mais dificuldades de aprendizagem para participar das oficinas. No decorrer das oficinas foi solicitado pelo docente que toda a turma participasse, sendo um total de 34 alunos integrantes do projeto.

4. 3 Procedimentos Metodológicos

Após expor o tipo de estudo da nossa pesquisa, agora serão apresentadas as atividades realizadas nas vivências de leitura e escrita mediadas por meio das oficinas de letramento de um projeto de extensão, que deu subsídios para autoavaliação e autorreflexão das experiências vivenciadas enquanto professora do projeto. Abaixo estão explicitados oito encontros para realização das oficinas de letramento: Leitura e escrita em uma Escola Estadual da cidade de Araguatins-TO, bem como o número de participantes das oficinas do ciclo 2023/02 a 2024/01, duração de 1 ano. As atividades propostas para a realização das oficinas consistiram em:

Quadro 1 - Datas dos encontros e atividades realizadas

Datas	Encontros	Participantes	Atividade realizada
19/10/2023	1º	12	Contextualização dos povos negros: Consciência negra/Zumbi dos Palmares. Leitura compartilhada do poema e interpretação com tema escravidão.
26/10/2023	2º	18	Leitura compartilhada do livro do governo Memórias das Palavras, enfatizando as letras A, B e C e seus significados. Leitura do conto Moçambique e instrumentos musicais de origem africana.
09/11/2023	3º	34	Leitura do livro de fábulas de Monteiro Lobato, interpretação das fábulas e produção textual.
16/11/2023	4º	34	Confecção de cartazes em alusão ao dia 20 de novembro.
19/04/2024	5º	34	Discussão sobre os povos originários. Confecção de cartazes em alusão ao dia 19 de abril e apresentação.
26/04/2024	6º	34	Discussão sobre os povos originários: curiosidades, poemas, lendas e palavras de origem tupi.
05/06/2024	7º	34	Gênero textual: notícia. Leitura dos textos com ênfase na ortografia.
11/06/2024	8º	34	Gênero textual: notícia. Leitura dos textos com ênfase na ortografia.

Fonte: autoria própria

Nos encontros mencionados acima foram abordados temas pertinentes para a construção de uma consciência social de cada aluno, refletindo sobre as histórias dos povos africanos, suas identidades, e enquanto professora mediadora preocupei-me em instigar os alunos a interpretarem as vozes que foram ecoadas por esses povos, a fim de reconhecer as ancestralidades e lutas até os dias atuais. Além do mais, nossos encontros foram dinâmicos e repleto de descobertas, sendo produzidos cartazes sobre as temáticas e apresentações orais sobre o objeto em estudo.

Na primeira etapa: foram feitas visitas programadas à escola, durante o mês de setembro, a fim de conhecer, *in loco*, o local de execução do projeto e os colaboradores da escola (Gestor e CLARABOIA, n.23, p. 401-427, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

as Coordenadoras Pedagógicas), para juntos, organizarmos a indicação dos estudantes que seriam acompanhados pelo projeto. A indicação dos estudantes deu subsídio tanto para os estudos nos encontros formativos, quanto para os conteúdos e atividades que foram elaboradas para aplicação nas oficinas com os estudantes, identificando quais tipos de leituras os alunos costumavam ler. Essa ação teve como fito abrirmos um espaço para que os estudantes pudessem dizer o que eles esperavam das oficinas de letramento, bem como conhecer a realidade sociocultural dos alunos.

Ainda na primeira etapa, houve os encontros formativos, que ocorreram durante toda a execução do projeto. Nos dois primeiros meses (setembro e outubro) ocorreram semanalmente e quinzenalmente, quando iniciaram as oficinas, com atividades de estudos, pesquisas e elaboração de materiais que foram aplicados nas oficinas para os estudantes acompanhados. É importante ressaltar o caráter dialógico da metodologia, no sentido de que todas as ações dialogam de diferentes maneiras, a fim de se atingir maior participação possível dos sujeitos envolvidos no projeto, visando resultados mais humanos, criativos, críticos e, possivelmente, para se alcançar mudanças.

Na segunda etapa: foram oferecidas, de outubro/2023 a junho/2024, quinzenalmente, as oficinas para os estudantes que foram indicados com dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Caso houvesse necessidade, as oficinas poderiam acontecer em dois dias da semana, conforme o cronograma da Recomposição⁵ da escola.

As atividades de cada uma das oficinas foram planejadas a partir do resultado dos diagnósticos e da avaliação periódica realizada pelos professores, para se detectar os avanços, dificuldades e encaminhamentos necessários, sempre guiados pelos objetivos a serem alcançados pelo projeto. As temáticas das oficinas de letramento estavam voltadas para as datas comemorativas de cada mês do ano, deixando um espaço para outras temáticas, caso o mês a ser trabalhado não possuísse uma data que fosse pertinente.

Na terceira etapa: constituiu-se das avaliações, que foi uma parcial e uma final. As avaliações eram executadas por meio dos seguintes instrumentos: (1) reuniões dialogadas entre a acadêmica executora e os colaboradores da escola (professores e coordenadoras pedagógicas), (2) preenchimento de questionários pelos estudantes e professores da escola e (3) encontros entre a equipe executora. Eram temas das avaliações: a equipe executora, as ações e os resultados, considerando as expectativas dos sujeitos envolvidos e o grau de satisfação alcançado. Com esses

⁵ Cronograma de recomposição é um conjunto de ações organizadas que tem como fim atuar nas dificuldades apresentadas pelos estudantes, a partir de sondagens a respeito dos componentes curriculares presentes no currículo escolar.

instrumentos, ficou contemplada avaliação da equipe pela equipe, da equipe em relação ao público-alvo e do público-alvo em relação à equipe executora do projeto.

Os procedimentos metodológicos ocorreram nas seguintes etapas:

Foram ofertadas 01 (uma turma) de até 34 alunos no contraturno da Recomposição para os alunos do 6º ano; cada oficina durou cerca de 90 minutos (1h30min); o projeto abrangeu um quantitativo de 72 horas (para os alunos) e 144 horas (para a acadêmica/professora). Além disso, o período de planejamento por acadêmica, professores e coordenadores, para a definição e elaboração do material, bem como, do plano de trabalho foi setembro/2023 e fevereiro/2024;

As oficinas iniciaram no mês de outubro/2023, com término em junho/2024, sendo de dois (02) a quatro (04) encontros por mês (tais encontros ocorreram no contraturno de estudo dos alunos e conforme calendário específico da Recomposição). O período de avaliação da equipe executora, as ações e os resultados pelos alunos e professora da escola, foram em junho de 2024.

Sendo assim, na seção subsequente, serão discutidos os dados, bem como o leitor encontrará as análises realizadas durante o percurso de pesquisa. Para isso, visitaremos alguns contextos nos quais foram usados o diário, fitamos o uso do diário como um recurso que o professor pode recorrer para refletir suas práticas em sala de aula.

5 O diário como prática reflexiva

Os diários que constituem o *corpus* desta pesquisa foram elaborados de acordo com as interações da docente em sala de aula, em relação ao desenvolvimento e participação dos alunos nas oficinas de letramento. Nesse viés, abordaremos as reflexões e análises de uma parcela das ações executadas pela pelos alunos com mediação da professora em formação. Diante disso, a primeira reflexão trazida no âmbito desta discussão se dá a respeito dos pensamentos da professora em relação às escolhas dos horários e das interações que se iniciariam:

Quadro 2 – Escolha do turno/turma em relação a dificuldade das práticas de letramento

Data	Reflexão
19/09/2023	Após algumas conversas para entender a realidade dos alunos sobre as práticas de leitura e escrita, ficou decidido que à tarde era a melhor turma para desenvolver o projeto, pois os alunos deste turno necessitavam mais.

Fonte: autoria própria

Nesse sentido, a partir do que foi relatado, é necessário que se pontue algumas informações, pois o horário vespertino é mais propício para a vinda dos estudantes que moram nas regiões rurais do município de Araguatins. Por ter uma quantidade expressiva de camponeses, sempre que se pensa nos alunos que necessitam de mais atenção para o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita, pensa-se nos alunos do turno vespertino, por virem de espaço em que não há o mesmo acesso a práticas educacionais.

Dito isso, em relação à reflexão deixada no quadro anterior, a professora enquanto mediadora, pensa quais são os motivos de um aluno da zona rural não ter o mesmo desempenho que o da zona urbana. Por questões de dificuldades por parte do aluno residente da zona rural estar presente ou chegar atrasado na sala de aula pode representar não ter o mesmo aprendizado que os demais. E esse pode ser um fator que pode influenciar nas dificuldades de aprendizagem apresentadas. O professor, nesse contexto age de que maneira para que isso seja solucionado. São pensamentos e questionamentos como esses que passam na cabeça de uma professora em formação ao ver situações como essas recorrentes em uma escola.

Pensando nisso, as oficinas de letramento: leitura e escrita foram direcionadas para os alunos que faziam parte do programa de recomposição, conhecido como reforço escolar, para que eles desenvolvessem as habilidades e competências necessárias para participar do mesmo modo que os outros em uma sociedade. Diante desta reflexão, enxergamos a teoria abordada a respeito do modelo ideológico de letramento. Ao analisar esta reflexão percebemos que modelo de letramento adotado se preocupa com o contexto sociocultural. Haja vista que, ao tentar compreender os gostos e o perfil de leitores que os estudantes têm, pode-se fazer emergir elementos importantes do desenvolvimento das identidades leitoras dos educandos.

Quadro 3 – Observação da turma integrante do projeto

Data	Reflexão
11/10/2023	Dia 11 de outubro de 2023 a extensionista chegou à escola às 14h10min para observar a turma da professora, classe integrante do projeto. A aula estava prevista para iniciar às 14h10min. A professora-bolsista juntamente com a professora de campo direcionaram à turma do 6º ano IV. Nesse ínterim, os alunos estavam pegando o lanche e voltando para a sala de aula. Nota-se que a sala é pequena para a quantidade de alunos, bem como apenas um ventilador na sala. Após os alunos retornarem para a sala de aula, a professora pediu para os alunos organizarem as carteiras e ficarem em silêncio. Em seguida, orientou os alunos a abrirem o livro Aprova Brasil, material complementar do livro didático, na página 120, conteúdo do simulado dia 19 de outubro, sobre o verbete de dicionário. O objetivo da aula era que os alunos buscassem os significados das palavras. Os alunos estavam bastante agitados. A docente sempre realiza as atividades junto com os alunos de forma oralizada. Percebe-se que as aulas neste horário não são produtivas, tendo em vista que no momento que os alunos lancham a aula continua.

Fonte: autoria própria

Consideramos, a partir da reflexão situada acima, a presença do modelo de letramento autônomo, uma vez que há uma concepção de educação bancária (Freire, 2023), ou seja, relações tecnicistas de transmissão de conhecimento. As práticas que emergem da educação bancária e do modelo autônomo de letramento, por serem insensíveis culturalmente falando aos contextos em que estão inseridas, não conseguem se adequar à realidade vivida pelos educandos.

Em última instância, a culpa por esses acontecimentos terem força na Educação Básica deve ser atribuída aos professores (se é que se tem que atribuir um culpado), em virtude dele seguir um sistema que o obriga a realizar uma série de atividades que possuem pouca relevância (Ferrarezi Jr, 2014). Nossos alunos não apreendem o ensino dessa maneira, e os professores sofrem por estarem sujeitos a um sistema de opressão, no qual o modelo de letramento autônomo objetifica tanto o aluno quanto o docente.

Baseando nisso, percebe-se que não há um momento certo para a alimentação dos educandos. Eles agem de forma passiva. O momento que era para ser prazeroso, hora do lanche, acaba se tornando uma prática desumana, pois muitos alunos esperam para fazer sua primeira refeição na escola porque não tinham o que comer em casa, ou teve que só engolir a comida, porque precisava registrar no caderno o que o professor estava escrevendo no quadro. Além disso, a infraestrutura má adequada para uma sala que comporta 34 alunos é grave, uma vez que afeta o ensino, também o bem-estar dos estudantes. Essa não é uma realidade apenas da Escola de Araguatins –TO, mas também um problema que afeta uma parcela das escolas brasileiras. É preciso repensar essa didática e melhorias para nosso colegiado ou nossos alunos sairão cada vez mais prejudicados no processo de aprendizagem.

Quadro 4 – Início da oficina: diálogos e contextos afrodescendentes

Data	Reflexão
19/10/2023	Dia 19 de outubro a aula iniciou às 13h00. Nesse dia foi realizado o simulado. A professora pediu aos alunos para destacarem o gabarito do livro e preencherem as informações necessárias, aproveitou alguns minutos para revisar os conteúdos com os alunos antes de iniciar o simulado. Não foi possível a bolsista realizar a oficina com a turma do 6º ano 3, tendo em vista que estava ocorrendo o simulado. A professora sugeriu que falássemos com a professora da outra turma, 6º ano IV, para liberar os alunos que faziam parte do projeto, e assim participarem da oficina. A bolsista permaneceu na sala para auxiliar na aplicação do simulado, enquanto a professora de campo conversava com a outra docente para liberação dos alunos. Diante da conversa entre as professoras, ficou acordado que durante o projeto de leitura e escrita, os alunos que integravam poderiam sair para participar. No mesmo dia aconteceu a oficina de letramento, tendo início às 14h:00 e terminando às 16h00. A professora-bolsista levou os alunos das duas turmas para uma sala de vídeo da instituição, na qual ocorreria todas as oficinas. Para iniciar apresentei-me, depois o projeto e como ele seria desenvolvido. Em seguida, por meio de

	um diálogo, conheci os alunos e perguntei qual era o tipo de leitura que eles gostavam de ler. A maioria disse que não gosta de ler, outras não soube responder. Para preencher os espaços, fiz com que os alunos lembrassem de alguma leitura realizada e se haviam gostado. <u>Novamente não obtive respostas da parcela que responderam: “não”</u>. Lancei outra pergunta, dessa vez com exemplos: vocês gostam de ler gibis, mistérios, contos ou qualquer outro tipo de texto? A parcela que responderam “não” começaram a dizer que já haviam lido gibis e contos, mas foi uma resposta não agradável a eles, o que já estava tornando-se cansativo, pois os alunos não se consideravam que eram leitores. Após as apresentações e perguntas destinadas aos alunos, iniciei apresentando o conteúdo que seria trabalhado nas próximas oficinas, consciência negra, contextualizando, explicando-o, e sempre intercalando com outras perguntas para que os estudantes exercitassem o raciocínio sobre o assunto ministrado. Realizamos uma leitura compartilhada de um poema com tema escravidão, uma adaptação da música boto rosa, de Xuxa, e os alunos fizeram a interpretação por parágrafos. Ao final da oficina foi disponibilizado aos alunos uma imagem representando os povos negros para eles realizar a pintura. Vale ressaltar que os alunos, no início, encontravam-se agitados e desinteressados, entretanto sempre os lembravam da importância de participarem desses momentos de aprendizagem, pois eles estavam sendo beneficiados por estarem naquele ambiente. No final da oficina os alunos comentaram que tinha sido muito legal, e perguntaram por que os povos negros tinham sido escravizados. Fiquei muito contente com a pergunta, respondi que os negros eram escravizados por terem mão de obra mais qualificada que os indígenas, e que na atualidade existe mão escrava nas indústrias, o que é crime.
--	--

Fonte: autoria própria

A primeira oficina, dia 19 de outubro de 2023, foi realizada com a presença de 12 alunos integrantes, um total de 13 pessoas com a professora mediadora, em um momento de interação contínua. Nesse dia, como registrado na reflexão, a professora se apresentou e procurou conhecer os alunos participantes das oficinas. Como as oficinas eram voltadas para leitura e escrita a professora agente de letramento quis saber quais eram os gostos deles pelas leituras, para que pudesse trazer textos que promovessem o hábito e o prazer pelo ato de ler *“por meio de um diálogo, conheci os alunos e perguntei qual era o tipo de leitura que eles gostavam de ler”*. Contudo, em nenhum momento, por parte deles, sem que houvesse estímulo, conseguiram dizer algum tipo de leitura, livro ou algo que os interessasse nesse meio.

A incapacidade circunscrita na comunicação dos estudantes com a professora, naquele momento, foi a prova dos efeitos negativos de anos de opressão gerados pela concepção bancária da educação (Freire, 2023): *“novamente não obtive respostas da parcela que responderam: ‘não[...]’*. Conforme elenca Ferrarezi Jr (2014), anos de um processo de opressão não se passam sem que se deixe sequelas, nesse caso foi um grande processo de silenciamento, no qual os estudantes, mesmo quando lhes são dadas as possibilidades de fazer o uso da voz, não conseguem utilizar desse recurso de construção de conhecimento e de exercício de poder na sociedade.

Desse modo, foi necessário possibilitar um espaço de segurança aos alunos para que eles se sentissem confortáveis em expressar seus gostos, rompendo, assim, com as práticas silenciadoras e promovendo ao aluno a confiança em expor suas leituras. É de grande valia a

criação de espaços receptivos para que os alunos exponham seus pensamentos e o professor agente de letramento é esse sujeito que pode propiciar tais ambientes.

As reflexões realizadas no trecho acima dão conta, dentre outras coisas da tentativa de compreender o acesso dos estudantes à leitura, uma vez que por serem moradores da zona rural, historicamente, regiões do campo obtém dificuldades de acesso a uma série de elementos, tais como locomoção, tecnologia e até mesmo livros. Em vista disso que a professora mediadora tentou, por meio do diálogo, compreender questões voltadas para acessibilidade à leitura dos estudantes.

Foi solicitado aos alunos que realizassem uma leitura compartilhada de um poema sobre a temática consciência negra, que era o objeto de estudo das próximas oficinas. Era notável a vergonha de se expressar através da leitura, de ler porque o outro começava a rir e nesse momento a professora intervia para que o processo de estímulo à leitura não fosse desfeito. Sendo a vergonha mais um indício da concepção bancária da educação, e o esforço da professora, uma prática que visava deixar o ambiente de aprendizagem mais propício à tentativa e ao erro, todos esses elementos, importantes para a construção da aprendizagem.

Ao finalizar a leitura compartilhada, os alunos procuraram interpretar o que o poema com tema escravidão refletia nos dias atuais, se houve mudanças, e como podemos ser livres. Consideramos, também, que a análise realizada sob a prática desempenhada nessa oficina mostra o distanciamento do modelo autônomo de letramento, e aproxima do modelo ideológico de letramento, pois as atividades vão além da sala de aula. Ao promover as questões raciais no âmbito escolar abrimos espaço para que seja conhecida a nossa cultura e com isso seja também respeitada. Desenvolver a consciência de raça é fundamental para a quebra de paradigmas existentes ainda na sociedade contemporânea.

O mês de novembro é representativo da consciência negra e foi temática abordada em sala de aula, contudo precisamos refletir sobre o papel da resistência negra contra a escravidão todos os dias. De acordo com Cavalleiro (2003), é no contexto escolar que as crianças têm um dos primeiros contatos com as diferentes configurações raciais. Também é nesse ambiente que realizam os primeiros questionamentos sobre sua pessoa enquanto sujeito diferente, no que diz respeito às questões raciais. Segundo (Silva, 2024, p. 79) “[...] o professor enquanto agente letrador atua no sentido de promover alterações nas estruturas sociais, que urgem ser revolucionadas”.

Quadro 5 – Leitura e interpretação sobre a temática consciência negra

Data	Reflexão
26/10/2023	Na oficina do dia 26 de outubro de 2023, que teve início às 14h00 e terminou às 16h00, continuei apresentando sobre a temática consciência negra. Os alunos realizaram a leitura do conto Moçambique, material do Governo Federal, assistiram um vídeo sobre as danças de origem africana e também identificaram, por meio do vídeo, os instrumentos musicais da mesma origem trazendo algumas considerações a respeito da oficina anterior. Os estudantes estavam muito agitados como todos os outros dias, não foi possível cumprir o planejado, pois alguns alunos não levam a sério, em contrapartida tem os outros que participam e tentam se desenvolver, mas às vezes ficam com vergonha porque alguns alunos riem quando perguntam sobre algo relacionado com o que está sendo ministrado. A professora-bolsista sempre usa dessas situações para dar uma moral para que eles possam levar para a vida cotidiana.

Fonte: autoria própria

Ao continuar as reflexões, observamos que é predominante o uso do letramento autônomo dentro da sala de aula, já que quando foram ministradas as oficinas era comum os alunos apenas ouvir e não trazer à tona suas opiniões. Quando a professora mediadora abria um momento para questionar os educandos sobre o que eles visualizam no vídeo, acerca dos instrumentos de origem africana, mesmo sabendo, por meio das imagens ilustradas na televisão, eles se retrairam e não conseguiram responder que o objeto ilustrado era um reco-reco, berimbau, agogô, caxixi entre outros instrumentos que foram apresentados.

Conforme Street (2014, p. 36) eles "[...]as crianças, por exemplo, aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a 'ler' a televisão com sua mescla frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral". O professor precisa integrar os alunos conforme o contexto social, entretanto não se limitar a eles, pois há novas possibilidades de se conhecer e oferecer o acesso ao conhecimento que muitas vezes o meio em que vivem não os permitem.

Com base nisso, pontuamos que o modelo de letramento autônomo também se fez presente nas oficinas e uma parcela dos alunos assumiram esse papel, constrangendo os sujeitos que estavam participando de forma ativa, levantando questionamentos, hipóteses e curiosidades, envolvendo na atividade proposta. A vergonha, resultado daquele modelo de letramento, no qual o aluno não é estimulado a falar, foram rompidos durante as oficinas, tendo em vista que o nosso objetivo é formar alunos conscientes, críticos, reflexivos, pensantes, ativos no processo de aprendizagem e aptos a participar de uma sociedade letrada.

Quadro 6 – Confecção de Cartaz e Apresentação Oral

Data	Reflexão
------	----------

19/04/2024 e 26/04/2024	No dia 19 e 26 de abril de 2024 executamos a oficina com a temática povos indígenas com a turma do 6º ano. Nestes dias <u>realizamos uma roda de conversa para discutir sobre as curiosidades dos povos indígenas</u> , bem como suas tradições, comidas típicas, palavras de origens tupis e a mudança da palavra índio para indígena. Palavras como: jacaré, arara, tamanduá, abacaxi não eram de conhecimento dos alunos a origem dessas palavras. Após a professora contextualizar as origens das palavras, eles <u>apresentaram um cartaz expondo esses novos conhecimentos acrescentando outras palavras também</u> .
----------------------------	---

Fonte: autoria própria

Dando continuidade às análises, acreditamos que, especialmente, nessas duas reflexões citadas acima, o modelo de letramento ideológico se faz presente. Fica perceptível, após várias discussões, que a prática realizada com os alunos foi transformadora, ativa, crítica, e para além disso, foi uma construção coletiva de saberes no contexto cultural. No livro “Pedagogia da Autonomia”, o teórico Paulo Freire (1996, p. 44), elenca que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”. E esse gesto pode ser visto a partir do seguinte relato: *“realizamos uma roda de conversa para discutir sobre as curiosidades dos povos indígenas”*.

Os alunos puderam apresentar o que haviam aprendido, *“apresentaram um cartaz expondo esses novos conhecimentos acrescentando outras palavras também”*, por meio do que foi agregado de conhecimento pela professora mediadora, demonstrando que sabiam do que estavam explicando à turma, impressionados com palavras do cotidiano que eles usavam e não sabiam que eram de origem tupi. Nesse sentido, a professora mediadora e agente de letramento possibilitou que os alunos atuassem de forma prática e responsáveis pelo seu conhecimento, como afirma Rego (1995, p. 91) que o docente precisa “[...] abdicar de sua autoridade e se contentar em atuar como árbitro ou moderador das desavenças surgidas no cotidiano e interferir o mínimo necessário, para não inibir a descoberta, a criatividade e o interesse [...]”.

Para Kleiman (2006, p. 88):

a representação do professor como agente de letramento põe em relevo a agência humana, a agência institucional e a prática social situada de uso da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional (Kleiman, 2006, p. 88).

Ser professor agente de letramento é possibilitar aos estudantes uma construção de conhecimento mais humana dentro de seus contextos socioculturais. Da mesma forma levar os alunos a conhecer as dimensões existentes que a leitura pode proporcionar e, também, ajudá-lo a participar de diversas instâncias sociais de maneira ativa e crítica. Postula-se, ainda, que as análises não incorporam todos os dados adquiridos, visto que tivemos um total de oito oficinas. A seção a seguir será apresentada as considerações finais do nosso trabalho, retomando a linha de CLARABOIA, n.23, p. 401-427, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

pensamento que nos trouxe até aqui, refletindo o processo de produção da pesquisa e suas contribuições no processo de uma professora em formação.

6 Considerações finais

O referido trabalho foi resultado de um projeto de extensão para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma Escola Estadual da cidade de Araguatins – TO. O projeto foi desenvolvido após a gestão escolar constatar que era necessária uma intervenção no ensino das práticas de letramento dos alunos. Nessa perspectiva, a professora enquanto mediadora e agente de letramento ofertou oficinas relacionadas com o contexto sociocultural dos estudantes, a fim de obter resultados mais humanos e uma participação mais ativa no processo de ensino aprendizagem, nas quais fosse propiciado momentos de debates, ampliando o senso crítico, autonomia e a criatividade dos educandos.

Partindo desse pressuposto, a professora em formação adotou o diário como instrumento avaliador que oportunizou o desenvolvimento pessoal, crítico e reflexivo diante de sua prática em sala de aula. As reflexões realizadas tiveram como base o contexto de extensão para a atuação docente, assumindo responsabilidades pela aprendizagem dos estudantes, bem como o próprio desenvolvimento para novos saberes.

A autorreflexão crítica precisa fazer parte da prática docente para que seja oferecido um ensino de qualidade aos educandos, além de fortalecer o vínculo entre professor-aluno de maneira que as aprendizagens sejam eficazes e produtivas. Ser um docente reflexivo é realizar o processo de autorreflexão contínua e crítica mediante suas ações, tendo a autoconsciência dos seus erros e acertos para um crescimento pessoal e impactar o ensino aprendizagem do discente.

A partir das reflexões críticas e análises realizadas, no contexto das oficinas, observamos, por meio de embasamento teórico, que os modelos de letramentos autônomo e ideológico permeiam dentro da sala de aula, contudo é através de uma autorreflexão docente que será possível erradicar as práticas de letramento autônomo, no qual o educando é silenciado, não é ativo, e muito menos tem um posicionamento crítico perante a sociedade. No que diz respeito às práticas do modelo de letramento ideológico, no qual o aluno é protagonista, participa dos contextos culturais e sociais, precisam ser intensificadas.

Portanto, é por meio dos diários reflexivos que os professores poderão refletir em um ensino de qualidade que querem para seus alunos e, também, autoavaliar seu processo formativo.

Tendo, assim, condições de posicionar-se criticamente diante de situações educacionais, tornando-os participantes do processo.

Referências

ANDERSON, A. B.; TEALE, W. B.; ESTRADA, E. "Low-in-come childrens preschool literacy experiences. Some Naturalistic observations". **The Quarterly Newsletter of the laboratory of Comparative Human Cognition**, V. 2, N. 3, 1980. p. 59-65,

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em pesquisa: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1993.

CAVALLEIRO, Elaine. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRAREZI Jr. Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas: 2002.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de Didática Geral**. Ática, São Paulo, 2006.

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events. In: TANNEN, D. (Org.) **Spoken and written language**. Exploring orality and literacy. Norwood, New Jersey, Ablex, 1982, p. 91-117.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. Processos Identitários na Formação Profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela. B. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. **Scripta**, v. 13, n. 24, p. 17-30, 27 jul. 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6160286.pdf>. Acesso em: 08 de outubro de 2024.

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário**, Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, p. 69-92, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria; AZEVEDO, Tânia Maris de. **Gêneros do texto: subsídios para o ensino em diferentes disciplinas**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Dimas Henrique Pereira de Oliveira. **Por uma prática dialógica de leitura na universidade [livro eletrônico]: contribuições para formação do sujeito-leitor-responsivo**. 1. ed. Tutóia, MA: Editora Diálogos, 2024. 279p. Disponível em: <https://www.editoralupa.com.br/livros/por-uma-pratica-dialogica-de-leitura-na-universidade-contribuicoes-para-formacao-do-sujeito-leitor-responsivo/>. Acesso: 03 de outubro de 2024.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo. Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, nº 25, 2004.

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, Brian. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In.: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de** CLARABOIA, n.23, p. 401-427, Jan./Jul. 2025. ISSN: 2357-9234

letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, p. 69-92, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.