



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

MARIA ALCIONE DOS SANTOS

**IDENTIDADES DOCENTES E (MULTI)LETRAMENTOS: UMA ANÁLISE
INTERPRETATIVISTA DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS**

MACEIÓ-AL

2024

MARIA ALCIONE DOS SANTOS

**IDENTIDADES DOCENTES E (MULTI)LETRAMENTOS: UMA ANÁLISE
INTERPRETATIVISTA DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientadora. Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges

MACEIÓ-AL

2024

**Catálogo na fonte Universidade
Federal de Alagoas Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237c Santos, Maria Alcione dos.

Identidades docentes e (multi)letramentos : uma análise interpretativista dos discursos e das práticas / Maria Alcione dos Santos. – 2024.

143 f. : il.

Orientadora: Lorena Araújo de Oliveira Borges.

Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 98-106.

Apêndices: f. 108-135.

Anexos: f. 137-143.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO MARIA ALCIONE DOS SANTOS

Título do trabalho: “IDENTIDADES DOCENTES E (MULTI)LETRAMENTOS: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVISTA DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS”

DISSERTAÇÃO aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Documento assinado digitalmente
 LORENA ARAUJO DE OLIVEIRA BORGES
Data: 01/02/2024 14:19:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Documento assinado digitalmente
 SILVIO NUNES DA SILVA JUNIOR
Data: 01/02/2024 23:51:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Sílvio Nunes da Silva Júnior (UPE)

Documento assinado digitalmente
 RITA DE CASSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA
Data: 19/02/2024 11:17:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior (PPGLL/Ufal)

Maceió, 01 de fevereiro de 2024.

Às/aos docentes de maneira geral, nem sempre reconhecidas/os, mas que optam por resistir e lutar pela transformação social por meio da Educação. Mais especificamente, às/aos professoras/es que voluntariamente aceitaram colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa. A vocês, o meu muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Hoje eu não tenho religião, mas guardei a fé, acredito ser fundamental para continuar. Ele é o motivo da minha existência e eu vivo para glorificá-lo. Obrigada pela sua fidelidade. Apesar das minhas muitas falhas você me mostra diariamente que os seus planos e pensamentos são maiores e melhores que os meus.

Minha gratidão à Universidade Federal de Alagoas – Ufal, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL e, obviamente, a todo o corpo docente, por me proporcionar uma formação crítica e responsiva.

À minha mãe, Maria Lúcia dos Santos, que mesmo sem entender o que eu faço ou estudo, sempre me recebe com frases do tipo “estou orando por você, vai dar tudo certo, acalme seu coração” – pois é, não foi como eu imaginei, mas deu certo sim, obrigada!

À Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges, minha orientadora. Além do título de Mestre, que é o objetivo desta etapa da Pós-Graduação, o que me deixa mais grata quando penso nos últimos dois anos que passei na Ufal, foi ter conhecido Lorena e ter sido sua orientanda. Obrigada por fazer desta jornada uma experiência leve e enriquecedora. Eu não poderia ter uma orientadora melhor, sua leitura atenta e orientação assertiva foram cruciais para o meu desenvolvimento intelectual. Obrigada por todo o tempo dedicado a mim, por me fazer enxergar o mundo de outra forma e, sobretudo, por me fazer conseguir escrever sobre coisas que eu nunca imaginei escrever. Obrigada pela parceria, foi, e é, um prazer enorme, ouvi-la e aprender com você.

Minha gratidão também às professoras que compuseram a banca examinadora na qualificação desta pesquisa, me fizeram enxergar as lacunas que havia no texto e me ajudaram a redefinir a rota para a sua finalização. Meu muito obrigada também aos professores que formam a banca examinadora para a defesa deste trabalho. Minha admiração por vocês é genuína, obrigada mais uma vez pelas ricas contribuições.

A todas/os de dentro e fora da Universidade que, de alguma forma, me incentivaram e me motivaram a chegar até aqui. Obrigada!

“Não basta interpretar o mundo, é preciso transformá-lo”

(Fernandes, 2020).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender como as identidades docentes de professoras/es de Língua Portuguesa de uma Escola da Rede pública de Ensino na cidade de Campo Alegre – município de Alagoas, são configuradas discursivamente e de que maneira essas configurações reverberam nas suas práticas de (multi)letramentos desenvolvidos em sala de aula. Para isso, utilizamos como pressupostos teóricos a Análise de Discurso Crítica (ADC) faircloughiana, que entende as identidades como uma construção social, condicionadas pelas relações de poder e hegemonia; as formas de compreender essas identidades propostas por Castells (2018) e, quanto à noção de multiletramentos, tomamos como base as discussões de Rojo (2012), para quem estes contribuem para a transgressão e subversão das relações de poder que são geralmente estabelecidas pela sociedade hegemônica, possibilitando uma postura crítica da/o educanda/o e visando a construção de uma prática transformadora. Com uma abordagem qualitativa, interpretativista de ordem sócio-histórica (Freitas, 2003), na área da Linguística Aplicada Crítica INdisciplinar (Moita Lopes, 2006) e Implicada (Souto Maior, 2022), com enfoque etnográfico-discursivo (Magalhães, 2000), buscamos, por meio da aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula, identificar como as identidades docentes são representadas discursivamente nos documentos oficiais da Educação Básica (BNCC Língua Portuguesa e BNC-Formação); identificar como essas identidades estão sendo configuradas discursivamente pelos docentes de Língua Portuguesa do interior do Estado e investigar como as identidades configuradas reverberam nas práticas de (multi)letramento das/os docentes colaboradores (ao todo, participaram sete professoras/es, atuantes no Ensino Médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos-EJA). Ao final da pesquisa, evidenciamos que a ADC, enquanto um campo teórico-metodológico, nos possibilita a compreensão das diferentes configurações identitárias docentes e dos campos semânticos mobilizados, desvelando conseqüentemente as relações de poder e os discursos ideológicos que visam o controle e a manutenção do *status quo*. Por outro lado, em uma perspectiva transformacional, desvela o efeito do discurso nas práticas sociais e propõe uma mudança discursiva que implica invariavelmente em uma mudança social.

Palavras-chave: Identidades docentes; Multiletramentos; Letramento crítico; Discurso; Prática Social.

ABSTRACT

This research aims to investigate how the teaching identities of Portuguese language teachers in a public school in the city of Campo Alegre – municipality of Alagoas, are discursively configured and how these configurations reverberate in their practices of (multi)literacies developed in the classroom. To this end, we used as theoretical assumptions the Critical Discourse Analysis (CDA) Faircloughiana, which understands the identities as a social construction, conditioned by the relations of power and hegemony; the ways to comprehend these identities proposed by Castells (2018) and, in terms of multiliteracies, we took as a basis the discussions from Rojo (2012), for which contribute to the transgression and the subversion from the relations of power which are generally established through the hegemonic society, to enable a critical position from the learners and aiming the construction of a transforming praxis. With the interpretative and qualitative approach from a social-historical order (Freitas, 2003), in the area of the Indiscipline Critic Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006) and Implicated (Souto Maior, 2022), with an ethnographic-discursive focus (Magalhães, 2000), we pursue, through the questionnaire application, semi-structured and observations in the classrooms, to identify how the teaching staff is discursively represented at the official documents from the Basic Education (BNCC Portuguese Language and BNCC - Formation); to identify how these identities are being discursively configured through the Portuguese Language teaching staff at the rural area in the State and investigate how the configured identities reverberate in the practical of the (multi)literacy from the teaching staff collaborators (Overall, seven active Regular High School and in the Young and Adult Education - EJA teachers). In the research conclusion, we evinced that the CDA, as a methodological-theoretical field, enables us to comprehend the different identity configurations at the teaching staff and the mobilized semantic fields, consequently unveiling the relations of power and the ideologic discourses that aim to control and maintain the *status quo*. On the other hand, from a transformational perspective, it exhibits the effect on the discourse in the social practices and proposes a discursive change that implies invariably a social change.

Keywords: Teaching staff identities; Multiliteracies; Critical Literacy; Discourse; Social Praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recontextualização da LSF na ADC	47
Figura 2 - Significados atribuídos às identidades docentes	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das/os participantes da pesquisa	30
Quadro 2 - Questionário entregue às/aos professoras/es participantes da pesquisa	32
Quadro 3 - Modos de operação da ideologia	44
Quadro 4 - Representação das identidades docentes na BNCC e BNC-Formação	63
Quadro 5 - Identidades docentes relacionadas à profissão	69
Quadro 6 - Identidades mapeadas na seção 3.2	77
Quadro 7 - Relação entre as identidades discursivas e as concepções de (multi)letramentos .	82
Quadro 8 - Relação entre as identidades discursivas, as concepções de (multi)letramentos e as configurações identitárias propostas por Castells (2018)	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA
BNC	BASE NACIONAL COMUM
BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
LA	LINGUÍSTICA APLICADA
LSF	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL
RC	REALISMO CRÍTICO
TICS	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinal
Entonação enfática	MAIÚSCULA
Pausa longa	...
Grifo nosso	Negrito
Corte das falas	[...]

Fonte: Elaborado pela autora, baseada em Borges (2018)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
MOTIVAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	15
Objetivo Geral	20
Objetivos Específicos	20
CAPÍTULO 1	22
DELINEANDO A PESQUISA:	22
REFLEXÕES METODOLÓGICAS	22
1.1 A pesquisa qualitativa interpretativista na Linguística Aplicada	22
1.1.1 Pesquisa com enfoque etnográfico-discursivo	24
1.1.2 Ética na pesquisa interpretativista	26
1.2 Situando o campo	27
1.2.1 A escola	27
1.2.2 Participantes.....	29
1.3 Instrumentos de coleta, geração e tratamento de dados.....	30
1.3.1 Análise de documentos	31
1.3.2 Questionário.....	32
1.3.3 Entrevista semiestruturada.....	33
1.3.3.1 O processo de transcrição.....	34
1.3.4 Observação em sala de aula.....	36
CAPÍTULO 2	38
SOBRE DISCURSOS, IDENTIDADES E (MULTI)LETRAMENTOS:	38
ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS	38
2.1 O discurso em uma perspectiva crítica.....	38
2.1.1 Discursos e práticas sociais: relações de poder, hegemonias e ideologias	41
2.1.2 Discurso e mudança social	45
2.1.3 Os significados do discurso	46
2.2 Situando as identidades na pós-modernidade.....	48

2.2.1 Os processos de identificação à luz de uma perspectiva discursiva crítica	51
2.3 (Multi)letramentos: práticas sociais de leitura e de Produção	54
2.3.1 A noção de multiletramentos	56
2.3.2 Os (multi)letramentos na BNCC	58
2.3.3 Os (multi)letramentos e as identidades docentes.....	59
CAPÍTULO 3	62
ANÁLISE DOS DADOS: CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS E MULTILETRAMENTOS	
.....	62
3.1 As identidades docentes configuradas pelos documentos oficiais da Educação Básica	62
3.1.1 BNCC: o/a professor/a como instrumento da atividade escolar	63
3.1.2 BNC-Formação: o/a professor/a como o/a responsável pela qualidade da educação	
.....	66
3.2 O que é ser professor/a? As identidades de docentes de língua portuguesa do interior de	
Alagoas	69
3.2.1 Ser professor/a é ser desvalorizado/a.....	70
3.2.2 Ser professor/a é ser guerreiro/a	72
3.2.3 Ser professor/a é ser jardineiro/a	74
3.2.4 Ser professor/a é ser aprendiz.....	76
3.3 Identidades docentes e concepções de (multi)letramentos	77
3.3.1 Letramento como capacidade individual.....	78
3.3.2 Letramento como prática social.....	80
3.4 Identidades docentes, concepções e práticas de (multi)letramentos.....	83
3.4.1 Práticas pedagógicas das/os docentes que pensam letramento como capacidade	
individual.....	84
3.4.22 Práticas pedagógicas das/os docentes que pensam letramento como prática social	
.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
IDENTIDADES DOCENTES E O SEU IMPACTO NO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	107

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	108
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	112
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	113
ANEXOS	136
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	137

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

MOTIVAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Amparadas nos estudos da Análise de Discurso Crítica – ADC proposta por Fairclough (2001; 2003; 2010), perspectiva teórico-metodológica que concebe o discurso como prática social historicamente situada e que busca uma transformação social por meio de uma transformação discursiva, analisamos como as identidades docentes de professoras/es de Língua Portuguesa de uma Escola da Rede pública de Ensino na cidade de Campo Alegre – município de Alagoas, são configuradas discursivamente e de que maneira essas configurações reverberam nas suas práticas de (multi)letramentos desenvolvidos em sala de aula. Assim sendo, o estudo aqui desenvolvido é uma forma de subversão ao pensamento colonizador que nos é imposto com frequência, nas diferentes formas de discursos e nas diversas áreas das nossas vidas. São discursos que moldam nossas práticas sociais, da mesma forma em que são também moldados por elas. Nesse interim, “[n]ós que trabalhamos em educação, somos especialmente afortunados, porque, individualmente, podemos atuar contra o reforço da cultura do dominador” (Hooks, 2020, p.57), sobretudo porque vivemos em uma sociedade machista, patriarcal e com supremacia branca.

Salientamos que é uma pesquisa situada, também, na área da Linguística Aplicada (LA), uma vez que partimos da observação e reflexão das minhas práticas, enquanto professora, para a articulação da teoria. Essa é uma evidência de que a LA se preocupa com a práxis – dialética entre teoria e prática, isto é, quando a busca pela conscientização leva a/o sujeita/o à transformação para além dos muros da escola. Assim, consideramos necessário e relevante o estudo aqui realizado, pois visa contribuir para a transformação das práticas pedagógicas de ensino, buscando, conseqüentemente, a formação de “cidadãos críticos que questionem e intervenham, quando necessário, na realidade que os cerca” (Lima, 2021, p. 24).

Vale ressaltar que para a presente pesquisa contamos com a colaboração de sete professoras/es de língua portuguesa, que lecionam em turmas do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma instituição da Rede Pública de Ensino na cidade de Campo Alegre-Al. Essas/es professoras/es responderam questionários, participaram de entrevistas e cederam os espaços de suas aulas (com duração de 50 minutos cada) para que eu realizasse minhas observações, as quais duraram um período de cinco meses (duas vezes por semana).

As inquietações que motivaram a realização desta investigação partiram, inicialmente, de um desejo em aprofundar a pesquisa realizada durante o trabalho de conclusão de curso de minha graduação em Letras-Português, em 2014¹. O trabalho consistiu em uma *análise das estratégias argumentativas e discursos envolventes na constituição de ethos de professoras/es de língua portuguesa*. Ao final da pesquisa, observei que as identidades docentes são construídas na interação entre professoras/es, alunas/os e demais funcionárias/os da escola, esse processo de configuração identitária em resposta à alteridade me instigou a pesquisar, durante o mestrado, a relação entre essas identidades docentes e as práticas de multiletramentos desenvolvidas na sala de aula.

Outro motivo que me fez enveredar por esse caminho foi a constante reflexão sobre o meu fazer docente. Atualmente, exerço a função de professora de língua portuguesa em uma escola da rede pública e notei que é muito comum ouvir, na sala das/os professoras/es, que as/os alunas/os não são leitoras/es críticas/os – eu, inclusive, já pensei e fiz comentários nesse sentido. No entanto, acredito que, mais do que reclamar, nós professoras/es precisamos fazer algo para mudar essa realidade, claro, dentro das condições que nos são oferecidas, conscientes de que não podemos separar a dimensão política da dimensão pedagógica nesse campo de atuação (Freire, 1991).

Meu lugar de fala é, portanto, de mulher, cisgênera, professora e pesquisadora, que busca desenvolver atividades com caráter emancipatório na sala de aula, por isso a constante reflexão sobre a minha atuação. Procuo construir com minhas/meus alunas/os um espaço de crescimento mútuo, quero que elas/es enxerguem muito além daquilo que está posto, que reflitam e que possam expandir as suas visões de mundo. Por isso, busquei, com esta pesquisa, compreender como nossas identidades docentes reverberam em nossas práticas de leitura e produção na sala de aula, considerando, em conformidade com bell hooks (2020, p. 36), que “o pensamento crítico nos empodera”.

Dito isto, passemos agora à apresentação, apesar da sua complexidade, do conceito do nosso objeto de estudo: as identidades discursivas de professoras/es de língua de portuguesa. Esse é um conceito que perpassa diversas áreas do conhecimento e, por isso, muitos são as/os autoras/es que entendem a configuração das identidades da/o sujeita/o como uma individualidade construída socio-historicamente por meio da interação social com caráter dialético em um movimento constante de disputa, reafirmação e subversão, entre elas/es destaco

¹ Na Universidade Federal de Alagoas-Ufal – Faculdade de Letras-Fale-, e o trabalho de conclusão do curso-TCC foi escrito sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.

Borges (2018), Woodward (2000), Silva (2000), Resende (2006) e Chouliaraki e Fairclough (1999).

Alinhada a essa vertente, corroboramos com Cunha (2007) e Assis (2018), quando discorrem sobre o caráter relacional das identidades, configuradas nas relações da/o sujeita/o com o outro e desempenhadas de forma singular em práticas sociais diferentes, estando “diretamente relacionadas às formas como nos vemos no mundo e diante deste” (Assis, 2018, p. 107). Para Woodward (2000), na perspectiva da identidade relacional, uma identidade específica depende de outra, que está fora dela, para existir, isto é, depende de algo que ela não é, mas que, de alguma forma, fornece as condições necessárias para que ela, de fato, exista, levando ao estabelecimento das oposições binárias eu/outro, nós/eles. Nesse sentido, “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares” (Woodward, 2000, p.11).

A diferença, neste caso, funciona como um parâmetro para a identificação das/os sujeitas/os em diferentes grupos sociais. Silva (2000) discorre sobre a relação de dependência entre identidade e diferença, considerando que quando fazemos uma afirmação sobre uma determinada identidade, estamos também fazendo uma série de negações, muitas vezes inconscientes, sobre outras identidades existentes. Dessa forma, dependendo dos grupos sociais que uma pessoa frequenta, ela desempenha papéis sociais diferentes, estando, pois, sujeita a relações de poder assimétricas que colocam em disputa a afirmação da sua identidade naquele contexto específico. É sob essa perspectiva que trabalhamos a noção de identidade profissional (uma identidade construída social e culturalmente), mais especificamente as identidades das/os professoras/es de língua portuguesa como veremos adiante.

Lima (2006) enfatiza que essa identidade inicia seu processo de construção antes mesmo do/a professor/a entrar na sala de aula, começa no momento em que essa/e sujeita/o faz a escolha do curso e essa identidade vai se modificando ao longo do fazer docente dessas/es profissionais, com todos os entraves do seu percurso de vida pessoal e profissional. Essas experiências de vida, tanto pessoal quanto profissional, interferem, de certa forma, na maneira como a/o sujeita/o percebe o mundo e, conseqüentemente, age sobre ele.

Assim, podemos dizer que, dependendo das experiências vividas, das relações pessoais e profissionais que são frequentemente incorporadas, as identidades vão se configurando, sendo reformuladas e reafirmadas ao longo da vida, sendo, portanto, mutáveis e influenciadas por diversos acontecimentos, podendo, inclusive, refletir positiva ou negativamente no fazer

docente. Vale ressaltar o que Bondía (2002) denomina *experiência*, “é aquilo que ‘nos passa’, ou nos toca, ou que nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Bondía, 2002, p. 26). Por isso, buscamos compreender essas configurações identitárias sob a perspectiva proposta por Castells (2018), para quem as identidades são construídas, também, por um viés sociológico, a partir das nossas relações sociais e culturais. É nesse sentido que justificamos o porquê de não falarmos somente em identidade, mas em identidades que nos constituem enquanto sujeitas/os pós-modernas/os (Hall, 2003).

Nessa perspectiva, um trabalho sobre as identidades de professoras/es de língua portuguesa e suas concepções de letramentos na escola é primordial e de grande relevância social para a capacitação da/o educanda/o, uma vez que a postura do/a professor/a na sala de aula, e como este/a se enxerga nesse ambiente, mostra-o como leitor/a e como ensinante de leitura, refletindo sua história e sua conduta docente (Soares, 2004). Além disso, acreditamos que o discurso do/a professor/a na sala de aula estabelece possibilidades de configuração e representação da sua identidade profissional que pode refletir e influenciar, ou não, a formação de novas/os leitoras/es.

Importante ressaltar que quando falamos de prática de leitura, estamos considerando que esta precisa proporcionar a/ao estudante um potencial engajamento crítico. Segundo Rojo (2012), a juventude atual “conta com novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, o que acarreta novos letramentos, de caráter multimodal ou multisemiótico” (Rojo, 2012, p. 13). Dessa forma, é importante que o/a professor/a preocupe-se com a apresentação de diferentes gêneros textuais na sala de aula, uma vez que, ao ser legitimada pelo/a professor/a, a escolha de um determinado gênero textual pode contribuir, ou não, para a formação, o desenvolvimento da criatividade, a reflexão crítica e, sobretudo, a agência da/o aluna/o na sociedade.

As reflexões de Freire (1996), quando menciona a importância e a necessidade do/a professor/a preparar a/o aluna/o para ser capaz de perceber o mundo de forma crítica e reflexiva e não ingênua, faz uma crítica ao senso comum, para quem os significados são dados como naturais e incontestáveis. O autor discorda e enfatiza que, pelo contrário, é necessário uma conscientização social e crítica, capaz de desvelar as relações de poder, levando à percepção do outro, o “não-eu” e, conseqüentemente do “eu”, percebendo e sendo capaz de compreender as diferenças e conflitos existentes. Esse é o papel do letramento crítico na sala de aula, criar condições para que a/o aluna/o desenvolva essa percepção, compreendendo o texto como “local

de luta, negociação e mudança” (Norton, 2007, p. 6), sustentado por forças ideológicas e políticas que determinam o que pode ou não ser dito em diferentes contextos.

Desse modo, e devido às diversas transformações sociais ocorridas, assim como as novas exigências sobre os conhecimentos da leitura e da escrita, o termo letramento vem sofrendo ressignificações. Por isso, esta pesquisa evidencia esses novos significados, embasada, sobretudo, nos trabalhos de Rojo (2012) e Street (2014), que enfatizam o caráter hipermediático dos novos letramentos, devido à diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e produção presentes na sociedade atual. Para Rojo (2012), mais do que letramento ou letramentos, o termo que melhor abarca essa complexidade/diversidade é multiletramentos. Assim, a autora diferencia letramentos múltiplos de multiletramentos. Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, por meio dos quais a/o sujeita/o se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

Nota-se que a definição de multiletramentos não é simples, principalmente, por se tratar de um fenômeno recente, que passou a ser usado devido às novas e complexas exigências em relação às práticas de leitura e de produção na sociedade contemporânea. Street (2014) entende a noção de multiletramentos como as múltiplas práticas letradas e críticas, socialmente situadas, dentro de uma mesma cultura que “envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas” (Street, 2014, p. 149). Por conseguinte, o autor diferencia letramento autônomo de letramento ideológico, o primeiro é, como o próprio nome diz, algo mais individual, autossuficiente, sem uma relação direta com o contexto social e, portanto, neutro. O segundo entende as práticas de letramentos como algo atrelado ao uso social, ganhando um significado e sendo construído ideologicamente em diferentes contextos socioculturais e estruturas de poder.

Nesse ínterim, a noção de letramento ou letramentos será analisada, nesta pesquisa, sob a percepção do/a professor/a, uma vez que cada professor/a, ao trabalhar a noção de letramento na sala de aula, a faz segundo a sua concepção ideológica e cultural a respeito do assunto, refletindo a configuração e representação de identidades distintas em relação aos usos da língua. Assim, propomos uma reflexão sobre o assunto, buscando contribuir, significativamente, para

a atuação dessas/es profissionais na sala de aula, mais especificamente, em suas práticas pedagógicas e de ensino.

Como relevância científica e social esta pesquisa pretende contribuir com as crescentes reflexões acerca dos letramentos e dos multiletramentos em sala de aula, assim como as muitas reflexões acerca da configuração de identidades sob a perspectiva crítica do discurso, possibilitando a disseminação do conhecimento e fazendo com que muitas/os professoras/es possam alterar (se julgarem necessário) suas práticas em sala de aula, visando a formação de novas/os leitoras/es atuantes na sociedade. Sob esse viés, apresentamos os objetivos (geral e específicos) que nortearam a condução desta pesquisa.

Objetivo Geral

Compreender como as identidades docentes são configuradas discursivamente e de que maneira essas configurações reverberam nas práticas de (multi)letramentos desenvolvidos pelas/os professoras/es de Língua Portuguesa.

Objetivos Específicos²

- Identificar como as identidades docentes são representadas discursivamente nos documentos oficiais da Educação Básica (BNCC Língua Portuguesa e BNC-Formação);
- Identificar como as identidades docentes estão sendo configuradas discursivamente pelas/os docentes de Língua Portuguesa do interior de Alagoas;
- Investigar como as identidades configuradas reverberam nas práticas de (multi)letramento das/os docentes participantes da pesquisa.

Por fim, destacamos que esta pesquisa foi organizada em três capítulos, além destas considerações iniciais, em que apresentamos as inquietações e justificativas para a sua realização e especificamos o objeto de estudo, além dos objetivos (geral e específicos) que nos serviram de norte. No primeiro capítulo, intitulado *Delineamento a pesquisa: Reflexões metodológicas*, descrevemos e justificamos os processos e escolhas metodológicas realizadas durante todo o desenvolvimento da pesquisa. No segundo capítulo, intitulado *Sobre discursos*

² Ver seção 1.3 que trata sobre os instrumentos de coleta, geração e tratamento de dados.

identidades e multiletramentos: entrelaçamentos teóricos e epistemológicos, apresentamos o arcabouço teórico, sob o qual analisamos as configurações identidades docentes. No terceiro capítulo, intitulado *Análise de dados: configurações identitárias e multiletramentos*, analisamos discursivamente os dados coletados a partir das categorias selecionadas e dos campos semânticos mobilizados. Para finalizar, nas *Considerações finais: Identidades docentes e o seu impacto no cenário educacional*, apresentamos uma síntese da análise realizada, respondendo os objetivos da pesquisa, e nossas perspectivas e reflexões finais.

A seguir, delineamos o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 1

DELINEANDO A PESQUISA: REFLEXÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos e justificamos as escolhas realizadas ao longo do percurso para o desenvolvimento da pesquisa. Conscientes do nosso compromisso ético e responsabilidade social explicitamos as escolhas realizadas, baseadas em questões epistemológicas, para evitarmos qualquer ideia de neutralidade na pesquisa acadêmica. Assim, situamos a área, o tipo e a abordagem da pesquisa; discorremos sobre os instrumentos de coleta e geração de dados utilizados nesse tipo de estudo e as categorias de análise selecionadas para responder aos objetivos da pesquisa; fazemos algumas considerações sobre a ética durante o processo de realização e apresentamos brevemente a cidade, a instituição onde a pesquisa foi realizada e as/os participantes colaboradoras/es.

1.1 A PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA NA LINGUÍSTICA APLICADA

A presente investigação configura-se como uma pesquisa qualitativa, de ordem sociohistórica (Freitas, 2003), situada na área da Linguística Aplicada Crítica INdisciplinar (Pennycook, 1998; Moita Lopes, 2006; 2009; Fabrício, 2006) e Implicada (Souto Maior, 2022), área de conhecimento teórico e epistemológico com a finalidade de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Nesse sentido, serve como base para “estudos com viés qualitativo e apresenta uma agenda de atuação política” (Souto Maior, 2022, p. 517). Enquanto disciplina independente e que dialoga com várias outras disciplinas, situada nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, a Linguística Aplicada busca refletir sobre o uso da linguagem em contextos locais, explorando seus significados e impactos nas vidas das pessoas envolvidas em diversas situações de comunicação.

Por entender a linguagem como prática social, a LA parte de uma observação atenta da prática para a construção e/ou problematização da teoria. Por isso, dialoga com outras áreas do conhecimento a fim de melhor explicar, refletir e descrever os problemas linguísticos observados. É, portanto, um campo em movimento, não estável, pois além de ser crítica é

também autocrítica (Souto Maior, 2022). Outro aspecto importante das pesquisas em LA é o seu caráter ético e responsivo de comprometimento com as/os sujeitas/os envolvidas/os no contexto pesquisado. Assim, consciente da sua não neutralidade, o/a pesquisador/a assume posicionamentos que revelam a sua sensibilidade em lidar com o outro envolvido na pesquisa. Sob essa ótica, ressaltamos que fazer pesquisa em LA “é implicar-se, é possibilitar a si mesmo olhares diferentes sobre o mundo, sobre as culturas, sobre os outros (Souto Maior, 2022, p. 531).

Outrossim, nas pesquisas realizadas no campo da LA, a teoria é “moldada segundo as especificidades da prática” (Moita Lopes, 2006, p.167). À luz dessas reflexões, Souto Maior (2022) enfatiza que “só é possível entender o mundo entendendo as práticas que o compõe dentro de um funcionamento em espaços específicos. Nesse interim, os discursos são os vetores de significados que vão sustentando ou deslocando os sentidos” (Souto Maior, 2022, p. 523). Evidenciamos, portanto, ainda segundo a autora, que os estudos conduzidos neste contexto não se limitam a simplesmente relatar eventos, pelo contrário, eles surgem de análises e de reflexões sobre as práticas, com o propósito de promover mudanças.

Nesse interim, e conforme Triviños (2008) explica, a pesquisa qualitativa é definida como um tipo de pesquisa em que o foco principal do/a pesquisador/a não é apenas o resultado, mas, sobretudo, o processo em si. Isso ocorre porque esse método é descritivo, no qual o contexto desempenha um papel essencial tanto na análise quanto na interpretação dos dados. De base interpretativista, a pesquisa qualitativa se preocupa com questões/aspectos da realidade, uma vez que seu olhar é voltado para a observação, compreensão e descrição da dinâmica das relações sociais. No âmbito dos estudos da linguagem, ela busca investigar os processos que subjazem a produção e a compreensão dos sentidos pelos indivíduos.

Assim, utilizamos a abordagem sociocultural histórica que, de acordo com Freitas (2007), integra o pensamento de Bakhtin com os paradigmas de pesquisa nas áreas das Ciências Humanas e da Educação. Esse diálogo e aproximação “aponta para uma outra maneira de produzir conhecimentos, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir do seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (Freitas, 2007, p. 33). A abordagem sócio-histórico-cultural, assim, objetiva compreender como se estabelece a relação das/os sujeitas/os participantes da investigação com o contexto no qual elas/es se situam (Freitas, 2003). Para tanto, assume o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge como a fonte dos dados a serem analisados e entende que

[o] processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social (Freitas, 2003, p. 27-28).

Nesse cenário, a pesquisadora possui papel ativo, pois torna-se parte integrante da investigação, tendo sua interpretação construída de acordo com o lugar sócio-histórico no qual ela se situa, sendo dependente das relações intersubjetivas que ela estabelece com os demais participantes da pesquisa. Assim sendo, a abordagem sócio-histórica não se configura como um campo que busca a precisão do conhecimento, mas foca na participação ativa tanto da pesquisadora quanto das/os participantes da pesquisa, de modo a permitir que elas/es reflitam, aprendam e se ressignifiquem por meio do processo de pesquisa (Freitas, 2003).

Para Moita Lopes (1994), a pesquisa interpretativista, no âmbito da Linguística Aplicada, pode ser de duas maneiras distintas: introspectiva ou etnográfica. No primeiro caso, temos uma investigação fundamentada na Psicologia Cognitiva, que busca “investigar os processos que subjazem à compreensão e à produção linguística e os processos de ensino/aprendizagem linguística” (Moita Lopes, 1994, p. 335). A pesquisa etnográfica, por sua vez, tem suas bases na Sociologia e na Antropologia e focaliza o contexto social a partir da perspectiva dos participantes, buscando entender os significados construídos por eles de acordo com os contextos nos quais elas/es se situam.

Uma vez que a presente investigação se propõe a compreender como as identidades docentes estão sendo configuradas discursivamente e de que maneira essas configurações reverberam nas práticas de (multi)letramentos desenvolvidos pelas/os professoras/es de Língua Portuguesa, desenvolvemos uma pesquisa com enfoque etnográfico-discursivo, conforme veremos na próxima seção.

1.1.1 Pesquisa com enfoque etnográfico-discursivo

O método etnográfico-discursivo é uma proposta delineada por Magalhães (2000; 2008; Magalhães *et al*, 2017) a partir do escopo teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica proposta por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003) para a análise textualmente orientada dos discursos que se materializam nas mais diversas práticas sociais. Considerado um “processo reflexivo baseado em observações e registros escritos” (Magalhães *et al*, 2017. p. 117), essa proposta se justifica pela percepção de que

[...] o estudo do discurso na abordagem crítica exige um mergulho de quem pesquisa nas práticas socioculturais e, portanto, no contexto social, mediante a análise descritiva, interpretativa e explanatória de dados obtidos por meio de observações, entrevistas, artefatos, relatos e diários de participantes [...] (Magalhães et al, 2017, p. 98).

Nessa lógica, a coleta e a geração de dados se dão por meio da imersão da pesquisadora em práticas socioculturais específicas, que contextualizam o evento discursivo sob investigação, possibilitando a percepção de relações de poder e ideologias específicas. Além da análise de textos que, neste caso, são considerados “a materialidade linguística e semiótica das práticas sociais, [por isso] torna-se relevante sua contextualização e, por conseguinte, a pesquisa etnográfica” (Galvão; de Aquino Ferraz, 2018, p. 46, acréscimo nosso). Assim, diferentes dados são gerados e colhidos no trabalho de campo, como documentos, notas de campo, diários de pesquisa, questionários, entrevistas, narrativas, dentre outros, conforme é possível observar nos estudos desenvolvidos por Magalhães (2000), Resende (2008), e outros.

Evidencia-se, portanto, que pesquisas com enfoque etnográfico-discursivo não se preocupam necessariamente com *quem* ou *o que* está sendo estudado, mas preocupam-se, sobretudo, com o *como* a pesquisa está sendo desenvolvida. Para isso, pesquisadoras/es que adotam essa perspectiva, se debruçam em estudar o texto, em diferentes gêneros discursivos, e a sua implicação nas práticas sociais, considerando “o discurso como dimensão da prática social” (Magalhães et al, 2017, p. 117).

Posto isso, podemos dizer que pesquisas com enfoque etnográfico-discursivo, discorrem e refletem sobre as práticas sociais e suas implicações em eventos socio-discursivos, considerando a relação dialética do discurso (Fairclough, 2001). Para contextualizar o campo e as/os participantes, podemos apresentar informações como idade, gênero, experiências prévias, distribuição espacial, recursos locais, meios de acesso aos espaços etc. Assim, a análise é feita para além dos discursos materializados nos textos, ocupando-se, sobretudo, com o processo de observação, reflexão e compreensão do que as/os sujeitas/os envolvidas/os na pesquisa produzem, fazem ou dizem (Fairclough, 2001). “E dessa forma a prática social é escrutinada pelo esforço etnográfico” (Galvão; de Aquino Ferraz, 2018, p. 54).

Ao buscarmos compreender, neste estudo, como as identidades docentes são configuradas discursivamente e de que maneira essas identificações reverberam nas práticas de (multi)letramentos desenvolvidos em sala de aula, assumimos esta pesquisa como um estudo de cunho etnográfico-discursivo. Essa percepção nos permite investigar os discursos interrelacionados às práticas sociais que os situam e a manter a mente aberta para as futuras pesquisas colaborativas ou participativas que poderão ser desenvolvidas a partir desta

investigação inicial. Para coletar e gerar os dados analisados, a presente pesquisa recorreu aos seguintes instrumentos: *análise de documentos*, *questionários*, *entrevistas semiestruturadas* e *observação em sala de aula*, que serão apresentados de forma detalhada mais adiante. Antes, porém, precisamos discorrer brevemente sobre a ética que situou nossa *práxis* científica.

1.1.2 Ética na pesquisa interpretativista

Por trabalharmos com a interpretação de dados gerados diretamente com participantes, gostaríamos de fazer algumas considerações éticas sobre a pesquisa realizada. Destacamos, inicialmente, que assumimos o compromisso de cumprir os termos da Resolução nº 510/2016. Para isso, conscientes de que toda pesquisa que envolve seres humanos precisa considerar os possíveis riscos e benefícios às/aos envolvidas/os, consideramos como riscos questões subjetivas que podiam afetar as/os professoras/es participantes em suas atividades em sala de aula como o constrangimento de serem observadas/os, o receio em terem as suas identidades reveladas e o cansaço gerado no preenchimento dos dados ou participação nas entrevistas.

Assim, para mitigar essas questões, adotamos medidas que garantiram a liberdade de participação das/os colaboradoras/es. Elas/es estavam conscientes de que poderiam declinar de participar da pesquisa a qualquer momento e que poderiam pedir para parar a entrevista a qualquer instante e não seriam obrigadas/os a responder as perguntas do questionário. Além de estarem conscientes também de que as suas integridades seriam respeitadas e a preservação dos dados seria realizada, ressaltando assim o nosso compromisso ético com o sigilo e confidencialidade e evitando prejuízos à pesquisa e a todas/os as/os envolvidas/os.

Como benefícios citamos o fortalecimento das discussões relacionadas a maneira como as identidades discursivas das/os professoras/es podem influenciar (ou não) em suas práticas de leitura e produção, principalmente, na formação de leitoras/es críticas/os, refletindo como essas identidades são construídas no e pelo discurso, possibilitando, conseqüentemente, uma alteração significativa, se necessário, nos seus discursos e, conseqüentemente, nas suas posturas enquanto professoras/es leitoras/es, praticantes e ensinantes da leitura. Portanto, tendo esclarecido o objetivo da pesquisa, seus riscos, benefícios e relevância social, todas/os as professoras/es concordaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A pesquisa foi submetida ao comitê de ética e aprovada conforme o parecer de número: 5.537.950.

1.2 SITUANDO O CAMPO

A escola escolhida para a pesquisa foi uma Instituição da rede Estadual de Ensino em Campo Alegre, município alagoano localizado a 91 km da capital do estado de Alagoas, Maceió. Com uma população estimada em 57 mil habitantes e conhecida como Cidade Carinho, tem sua economia ligada ao cultivo da cana de açúcar, principal fonte de renda da maioria das/os suas/seus habitantes, considerando que a maior parte das suas terras está ocupada por esse tipo de cultura e contando, inclusive, com uma usina de produção de açúcar, etanol e energia elétrica – Usina Porto Rico.

Aquelas/es que não dependem exclusivamente do cultivo da cana de açúcar, trabalham para a prefeitura da cidade ou são autônomos. A cidade é pequena e suas/seus habitantes são hospitaleiras/os e acolhedoras/es. Na instituição em que a presente pesquisa foi desenvolvida, lecionam atualmente sete professoras/es de Língua Portuguesa, quatro efetivas e três temporárias/os³.

1.2.1 A escola

A escolha por realizar a pesquisa nessa escola foi por ela ser a única no município de Campo Alegre que oferta o Ensino Médio e por ter sido a escola onde eu estudei durante toda a Educação Básica, além de ser a instituição onde iniciei meu trabalho como professora de língua portuguesa. É a cidade onde morei até o último ano de minha graduação em Letras-Licenciatura em Língua Portuguesa e onde fui, pela primeira vez, chamada de professora, inclusive pelas/os minhas/meus antigas/os professoras/es, que se tornaram minhas/meus colegas de trabalho. Por isso, julguei ser mais fácil o acesso, a liberação do atual gestor e a aceitação por parte das/os professora/es para a colaboração com a pesquisa. Para que conheçam melhor a escola, eu farei uma breve apresentação a seguir.

A escola fica localizada próximo ao centro da cidade. Na verdade, por ser pequena, a cidade não tem bairros, então tudo é centro. Sua localização é em uma esquina, em frente a uma Igreja Católica. As cores da escola são amarelo e azul (as paredes são pintadas de amarelo e os portões, portas e janelas são pintados de azul). A escola é cercada por muros relativamente altos e do lado de dentro dos muros têm algumas árvores (mangueiras e jaqueiras). Na entrada da

³ Professoras/es temporárias/os são aquelas/es contratadas/os pela rede Estadual de Ensino de Alagoas.

escola tem um portão que costuma ficar aberto. Esse portão dá acesso a um espaço para as/os alunas/os deixarem as bicicletas (é como a maioria costuma ir à escola, ou vai a pé e alunas/os das cidades vizinhas vão de ônibus escolar). Alguns/as professores/as deixam suas motos também nesse espaço e, quando estes vão de carro, deixam o veículo na rua mesmo, em frente da escola. Nesse espaço de entrada tem um banco de cimento em forma de círculo. É nesse local que as/os alunas/os ficam esperando para entrar quando chegam cedo, ou ficam conversando enquanto esperam o ônibus para irem embora.

Depois desse local, que funciona como estacionamento para motos e bicicletas, tem outro portão, onde costuma ficar o vigilante. Quando entramos, próximo ao vigilante tem dois bancos de cimento que funcionam como uma sala de espera, onde as/os alunas/os ficam esperando para falar com algum/a professor/a ou os responsáveis pelas/os alunas/os esperam para falar com alguém da secretaria, com um/a professor/a e/ou com o diretor. Do lado direito desse local fica a sala das/os professoras/es e do lado esquerdo fica a secretaria. Depois tem mais um portão, esse está sempre fechado e a chave fica com o vigilante (as/os alunos/as que estão dentro da escola só passam por esse portão para irem embora, elas/es não têm permissão para sair e entrar livremente). Por isso, muitas vezes, quando estão em aula vaga, elas/es ficam nesse portão conversando com o vigilante ou com outras/os alunas/os que estão por ali).

Depois desse portão, do lado direito, tem a coordenação, a biblioteca, o laboratório de química e uma sala de aula (que antes era uma sala de vídeo, quando não havia televisores nas salas de aulas, mas hoje é sala de aula, por isso é a única sala que é relativamente distante das outras salas). Do lado esquerdo tem a sala do diretor e a sala de informática. Passando esse portão chegamos no pátio coberto da escola, onde as/os alunas/os ficam durante o intervalo, onde fica a cozinha, o almoxarifado, os dois banheiros das/os alunos/as e uma sala de educação especial. Do lado esquerdo do pátio tem uma porta que dá acesso ao ginásio da escola (que fica no espaço aberto onde tem as árvores mencionadas anteriormente). No ginásio acontecem os eventos, apresentações e as aulas de educação física, porém a porta do mesmo, geralmente, fica fechada, só o professor de educação física e o diretor têm a chave. Em dias de evento, como o que eu presenciei (evento literário), essa porta fica aberta e as/os alunos podem transitar durante todo o evento.

Um adendo: como podemos perceber, as/os alunos que estão em aula não têm acesso à sala das/os professores (como mencionado anteriormente, o portão que dá acesso a essa sala e à secretaria fica fechado). Somente após largarem, as/os alunas/os podem, se assim desejarem, passar na sala das/os professoras/es. Normalmente, para falar com as/os professoras/es, as/os

alunas/os os/as abordam nos corredores, entre uma aula e outra. Durante o intervalo, as/os professoras/es se reúnem com o diretor e os coordenadores na sala das/os professoras/es. Questionado sobre o porquê do portão que separa a sala das/os professores do espaço das/aos alunas/os, um professor respondeu que era para que eles/as conseguissem descansar na hora do intervalo, “caso contrário, teria alunas/os chamando na porta o tempo todo”.

Depois do pátio, tem mais um portão e, enfim, chegamos no espaço destinado as salas de aulas, são três corredores pequenos com três ou quatro salas cada (o portão que separa o pátio das salas de aulas serve para que as/os alunas/os fiquem somente no pátio da escola em caso de aula vaga, para não incomodarem, com o barulho, as outras turmas). Ao todo, a escola possui 11 salas de aulas, um laboratório de informática e um de química, uma cozinha com despensa e um almoxarifado, uma secretaria, uma diretoria, uma sala dos professores/as e uma sala dos coordenadores/as, uma biblioteca, dois banheiros para os/as alunos/as (um feminino e um masculino) e um banheiro para os/as professores/as - além de um banheiro adequado aos/às alunos/as com deficiência ou mobilidade reduzida - um pátio e um ginásio, ambos cobertos.

A escola possui turmas do Ensino Médio Regular (matutino e vespertino) e EJA (noturno), a média de alunos/as por turma varia entre 45 e 50 alunos/as. Com uma média de 1.300 alunos/as matriculados/as (entre 14 e 58 anos, incluindo a EJA), a escola possui 48 professores/as e atende a toda a cidade e povoados circunvizinhos. A comunidade em seu entorno é residencial, apesar de possuir alguns pontos comerciais. Na próxima seção, nos deteremos às características das/os professoras/es participantes da pesquisa.

1.2.2 Participantes

Como mencionado na seção anterior, por já conhecer e ter um bom relacionamento com as/os professoras/es desta instituição, acreditamos que não haveria problemas para conseguirmos o consentimento delas/es para a colaboração na pesquisa, como, de fato, não houve. E durante todo o desenvolvimento, o diretor e as/os professoras/es sempre se mostraram disponíveis para colaborar com o que fosse necessário. Alguns/as dos/as professores/as participantes da pesquisa atuam em dois turnos, na mesma escola ou em outra escola da Rede Municipal. No questionário de caracterização, identificamos que seis participantes possuem Especialização lato sensu, uma possui o Ensino Superior completo e um tem Mestrado.

Para não comprometermos a anonimidade dos/as sujeitos/as participantes, utilizamos a seguinte codificação para nos referirmos a elas/es: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. O Quadro 1 apresenta as características de cada professor/a consideradas relevantes para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Quadro 1 - Caracterização das/os participantes da pesquisa
DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Docentes	Sexo	Tempo de Trabalho	Escolaridade	Vínculo com a Instituição
P1	Feminino	37 anos	Especialista	Efetiva
P2	Feminino	11 anos	Especialista	Efetiva
P3	Masculino	8 anos	Especialista	Temporário
P4	Feminino	12 anos	Especialista	Temporária
P5	Feminino	4 meses	Especialista	Efetiva
P6	Feminino	4 meses	Ens. Superior completo	Efetiva
P7	Masculino	27 anos	Mestre	Temporário

Fonte: Elaborado pela autora

1.3 INSTRUMENTOS DE COLETA, GERAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

Neste estudo, utilizamos a *triangulação de dados* (Angrosino, 2008; Denzin, 2008; Flick, 2009), técnica que viabiliza o emprego de diversos métodos de aquisição de informações, com a finalidade de atingir os propósitos da pesquisa. Consequentemente, a análise foi conduzida com base nos seguintes meios de obtenção de dados: *análise de documentos*; *aplicação de questionários*; *entrevistas semiestruturadas*; e, por fim, a *observação em sala de aula*.

Antes de abordarmos mais detalhadamente cada item descrito acima (faremos isso nas seções seguintes), discorreremos como os dados coletados e gerados foram articulados para responder aos nossos objetivos específicos. Vejamos.

Objetivo 1. Identificar como as identidades docentes são representadas discursivamente nos documentos oficiais da Educação Básica (BNCC Língua Portuguesa e BNC-Formação). Para alcançarmos esse objetivo, utilizamos a **análise de documentos**.

Objetivo 2. Identificar como as identidades docentes estão sendo configuradas discursivamente pelos docentes de Língua Portuguesa do interior de Alagoas. Para alcançarmos esse objetivo, utilizamos os dados dos **questionários** e as **entrevistas** (ressaltamos que nem todas as perguntas foram aproveitadas, no entanto, foram produzidas para nos situarmos em relação à formação inicial e continuada das/os docentes participantes).

Objetivo 3. Investigar como as identidades configuradas reverberam nas práticas de (multi)letramento das/os docentes participantes da pesquisa. Para alcançarmos esse objetivo, utilizamos as **entrevistas** e as **observações**.

Passemos à abordagem de cada item separadamente e de forma detalhada.

1.3.1 Análise de documentos

A análise de documentos é um procedimento técnico-metodológico e “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e André, 1986, p. 38). Sua utilização é, geralmente, vinculada a uma triangulação com outros instrumentos de coleta e geração de dados, uma vez que durante a análise o/a pesquisador/a pode se deparar com problemas que poderão ser mais bem explorados por meio de outros métodos. Segundo Lüdke e André (1986) esse procedimento é vantajoso porque

[os documentos] constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 1986, p. 39, acréscimo nosso).

Segundo Flick (2009), na análise de documentos, o/a pesquisador/a não considera somente o conteúdo, mas, debruça-se a analisar também a sua utilização e função. Por isso, a necessidade de atenção e cautela durante o processo de análise e interpretação dos dados. Na presente pesquisa, optamos por analisar dois dos documentos oficiais da Educação Básica: BNCC Língua Portuguesa e BNC-Formação e justificamos a escolha porque a BNCC situa a prática do professor de Língua Portuguesa e a BNC-Formação situa o docente de modo geral.

1.3.2 Questionário

Considerado como “uma técnica padronizada de coleta de dados” (Gerhardt, 2009, p. 53) que “tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes” (Gerhardt 2009, p. 106), o questionário, é um instrumento de coleta de dados que possibilita ao/à pesquisador/a a obtenção de “dados comparáveis, generalizáveis e passíveis [quando desejável] de análises quantitativas” (Gonçalves, 2004, p. 79, acréscimo nosso). Segundo (Hill, 2014), esse instrumento pode ter características distintas: pode ter somente perguntas abertas, somente perguntas fechadas ou pode ser misto, com perguntas abertas e fechadas.

No entanto, um ponto que merece destaque é que as perguntas não podem ser elaboradas de maneira aleatória, pelo contrário, o/a pesquisador/a precisa considerar os objetivos da pesquisa durante a sua elaboração. Isso não significa dizer que ele/a precisa ter somente perguntas ligadas diretamente aos objetivos da pesquisa, uma vez que para chegar a uma pergunta específica muitas vezes faz-se necessária uma contextualização e aqui entram outras perguntas que, geralmente não serão usadas para a análise pretendida, “como tal, as questões que não vão ser analisadas e que não são essenciais à investigação afiguram-se como dispensáveis” (Hill, 2014, p. 23).

Partindo desse pressuposto, optamos por elaborar somente perguntas abertas e os questionários foram entregues de forma impressa às/aos professoras/es participantes, que os levarem para casa e fizeram a devolução posteriormente. Tal decisão foi tomada por entendermos que, entre os turnos de trabalho, o tempo disponível do/a professor/a não era suficiente para responder as perguntas propostas, que, a nosso ver, demandavam um pouco mais de reflexão e, conseqüentemente, de tempo. Nesse processo não foi estipulado um tempo para a devolução do questionário, considerando que a pesquisadora estaria na escola semanalmente, por um período de cinco meses, fazendo as observações em sala de aula. Então, à medida que iam respondendo, as/os professoras/es aguardavam a visita da pesquisadora à escola e faziam a devolução.

O questionário proposto contou com indagações a respeito da formação docente e do que as/os participantes entendem sobre ser professor/a na contemporaneidade, conforme é possível observar no Quadro 2.

Quadro 2 - Questionário entregue às/aos professoras/es participantes da pesquisa

--

Fale um pouco sobre a sua formação inicial como professor/a.
Os conteúdos abordados durante a formação inicial condizem com a realidade vivenciada em sala de aula?
Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Qual (is)?
O que você pensa dessas formações? Explique.
Você acha que elas precisariam ser modificadas para atender melhor às demandas docentes? Se sim, o que você sugeriria modificar.
Que relação essas formações têm com o que você trabalha em sala de aula? Justifique.
O que é ser professor/a para você? Por quê?
O que você acha da condição do/a professor/a nos dias atuais? Justifique sua resposta.
Em sua percepção, o que poderia ser feito para melhorar a condição do/a professor/a atualmente. Justifique sua resposta.
Que imagem você tem do/a professor/a na atualidade?
Como você define os seus alunos de um modo geral?

Fonte: Elaborado pela autora

1.3.3 Entrevista semiestruturada

Segundo Gerhardt (2009), a entrevista semiestruturada é um método indicado para estudar um fenômeno com uma população específica, por isso será adotada nesta pesquisa para refletirmos sobre um grupo de professoras/es de Língua Portuguesa. De acordo com Gerhardt (2009), na entrevista semiestruturada,

[o] pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e as vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (Gerhardt, 2009, p. 72).

Nesse sentido, as perguntas realizadas durante as entrevistas realizadas para a presente pesquisa foram elaboradas previamente e, quando necessário, as/os professoras/es entrevistadas/os puderam fornecer maiores esclarecimentos sobre um tópico em particular ou discorrer sobre um tópico novo que, porventura, tivesse surgido durante a entrevista. Consideramos, para a elaboração das perguntas que nos serviram de base, temáticas como: formação continuada, didática do/a professor/a na sala de aula, conhecimento sobre documentos norteadores da educação (BNCC), protagonismo da/o aluna/o no ensino-aprendizagem e a visão

do que é ser professor/a na atual conjuntura da sociedade, visando mapear o perfil do/a professor/a enquanto profissional responsável pelo ensino da leitura. As temáticas abordadas também nos permitiram um olhar aguçado sobre os conhecimentos mobilizados pelas/os professoras/es e levados para a sala de aula, revelando especificidades da sua didática e, sobretudo, das suas identidades.

Essas entrevistas aconteceram presencialmente, no dia e horário de departamento⁴ das/os professoras/es. A duração das entrevistas variou entre 40 minutos e uma hora, por isso foram realizadas somente duas entrevistas por dia (considerando o horário de departamento, que acontece uma vez por semana). As entrevistas foram gravadas na forma de áudio, com o celular da pesquisadora e, posteriormente, transcritas para análise. Esses dados foram armazenados em unidades de mídia removível (CD e Pendrive) e protegidas por senha criptografada, conforme preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

1.3.3.1 O processo de transcrição

O processo de transcrição é também considerado um exercício de memória, uma vez que durante esse processo o/a pesquisador/a revive a cena da entrevista, a confronta com os objetivos da sua pesquisa, reflete e pondera sobre o que é relevante para ser transcrito, quais recortes serão realizados e quais serão os critérios para a transcrição. Segundo Manzini (2008),

apesar de o objetivo da transcrição ser transpor as informações orais em informações escritas, nesse processo, ocorre um segundo momento de escuta, no qual podem permear impressões e hipóteses que afloram intuitivamente durante o ato de escutar e transcrever. Essas impressões e hipóteses podem ser anotadas para depois serem investigadas pelo pesquisador. Esses apontamentos, na maioria das vezes, são muito válidos para a interpretação dos dados (Manzini, 2008, p. 4).

Apesar de ser a mesma pessoa quem entrevistou e quem, posteriormente, realizou a transcrição das entrevistas, neste momento foi necessário tomar um certo distanciamento, agora não mais como pesquisadora/entrevistadora, mas como pesquisadora que faria a interpretação dos dados. Na hora da entrevista o foco era obter respostas que fossem capazes de responder ao objetivo da pesquisa, era necessário ser precisa nas perguntas e manter a atenção nas respostas das/os participantes para saber o momento ideal de formular uma nova pergunta ou tentar saber

⁴ Horário cumprido pela/o docente, na escola, para planejamento, reuniões e outras atividades de caráter pedagógico, conhecido, oficialmente, por Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

algo mais sobre a pergunta anterior, sabendo dar espaço para a/o entrevista/o falar abertamente sem interrupções (por mais que tenha acontecido algumas vezes devido a uma característica intrínseca do processo comunicativo), mas também percebendo o foco da linha argumentativa nas respostas para, se houvesse a necessidade, retomar a pergunta.

No momento da transcrição, o objetivo foi observar o que foi ou não respondido pelas/os participantes, assim como perceber o que foi ou não perguntado, de que outra maneira a pergunta poderia ter sido feita, o que ficou inaudível, que outras indagações poderiam ter sido realizadas, partindo das respostas recebidas etc. Foi necessário ouvir as gravações várias vezes, às vezes a gravação inteira, outras vezes apenas trechos. Nesse momento, lembramos das reações que determinadas/os participantes tiveram em relação a perguntas específicas (tom de voz, expressões faciais entre outras) e das interrupções que ocorreram em alguns momentos (em uma entrevista o diretor abriu a porta da sala, percebeu o que estava acontecendo e saiu, em outro momento o diretor, por não saber da entrevista, entrou na sala e chamou a professora para resolver uma discussão entre alguns alunos, interrompendo assim a nossa gravação, porém nesse último caso já estávamos no final e não foi necessário regravar).

Acreditamos não haver uma transcrição fiel à gravação, “uma entrevista envolve uma série de manifestações comportamentais e linguísticas que uma única filmadora não conseguiria registrar” (Manzini, 2008, p. 6). No entanto, tentamos chegar o mais próximo possível. Para isso, pensamos nos critérios que nos guiaríamos na hora de transformar a oralidade em escrita e fizemos comparações entre a pergunta que estava, inicialmente, no roteiro e a pergunta que foi realmente feita no momento da gravação (algumas perguntas foram reformuladas na hora da entrevista porque, naquele momento, julgamos ser mais viável). Quando isso acontecia, considerando que as entrevistas não foram gravadas no mesmo dia, nós mudávamos ou refazíamos a pergunta no roteiro inicial, em uma tentativa de facilitar a próxima entrevista.

Vale ressaltar que optamos por transcrever as respostas de acordo com as normas gramaticais da língua escrita, a fim de evitarmos estigmas ou qualquer tipo de desconforto as/aos entrevistadas/os. Outro ponto crucial é que, ao transcrevermos, utilizamos o diário de campo (que continha informações sobre as ocorrências antes e depois da entrevista) como auxílio. Isso foi fundamental, uma vez que as entrevistas não foram transcritas logo após a gravação. Nesse sentido, corroboramos com Queiroz (1983) para quem “o vivido é irrecuperável em sua total vivacidade” (Queiroz, 1983, p.85).

1.3.4 Observação em sala de aula

Segundo Gerhardt (2009), a observação “é uma técnica que faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos e os fenômenos que se pretende investigar” (Gerhardt, 2009, p. 74). Isso nos permitiu conviver e experienciar, junto com as/os alunas/os e professoras/es o cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, diferentes situações de ensino-aprendizagem, fazendo anotações sobre as representações das/os professoras/es observadas/os no seu contexto de atuação. Segundo Cardoso e Penin (2009),

Descrever as representações de atores de campo é mais do que registrar o que eles dizem ou fazem: é buscar compreender suas palavras e suas outras práticas sociais também por meio de suas ausências – por meio da compreensão de porque eles não fazem uma parte do que dizem ou por que eles jamais falam sobre uma parte do que fazem (Cardoso; Penin, 2009, p.116).

Assim, optamos por observar as turmas das/os professoras/es participantes durante um período de cinco meses (duas vezes por semana), de agosto a dezembro de 2022, contando com um diário de campo para registrar as atividades desenvolvidas, o que, segundo Falkembach (2003), facilita para criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho. Além disso, consideramos a observação em sala de aula importante para “criação de laços com os atores de campo” (Cardoso; Penin, 2009, p. 117). Segundo os autores, é necessário conquistar a solidariedade e familiaridade dos atores do campo, uma vez que, neste momento, o/a pesquisador/a é visto/a como um invasor, por isso é necessário, primeiro, conquistar a confiança daquelas/es que permitiram a observação “para garantir que a sua convivência no contexto seja a mais significativa possível” (Cardoso; Penin, 2009, p.117).

Durante as observações consideramos como informações relevantes para o diário de campo atitudes e comportamentos das/os professoras/es que tivesse alguma relação com o objetivo da pesquisa (com as identidades discursivas e com os (multi)letramentos), isto é, foram anotadas observações em relação à interação professor/a-aluna/o; ao tratamento das/os alunas/as com as/os professoras/es e vice-versa; como o conteúdo da aula foi abordado; quais materiais/recursos foram utilizados, como as atividades foram conduzidas e como as/os alunas/os recebiam as informações e posicionamentos das/os professoras/es. Além de anotações de reflexões e *insights* sobre o andamento da pesquisa. Ressaltamos que esse processo

possibilitou um outro olhar/perspectiva sobre o nosso objeto de estudo, além de nos dar mais insumo para a etapa de análise e interpretação dos dados.

Dessa forma, amparadas no chão onto-epistemológico da Linguística Aplicada Indisciplinar e Implicada (Moita Lopes, 2006; 2009; Souto Maior, 2022), analisamos os dados gerados à luz do escopo teórico-metodológico proposto pela Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003; 2016); do cabedal analítico acerca das identidades construído no seio da Sociologia Crítica da Modernidade e dos Estudos Culturais (Bauman, 2001; Castells, 2018; Giddens, 1991; 2003; Habermas, 1987; Hall, 2003; 2006), e dos Multiletramentos (Rojo, 2012; Street, 2014). Vejamos, no próximo capítulo, como podemos pensar e estabelecer o diálogo entre essas diferentes disciplinas.

CAPÍTULO 2

SOBRE DISCURSOS, IDENTIDADES E (MULTI)LETRAMENTOS: ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar o arcabouço teórico e epistemológico que fundamenta nosso estudo e está dividido em três partes distintas. Em um primeiro momento, discorreremos sobre a noção de discurso que fundamenta nossa investigação, fundamentada no aparato teórico-metodológico dos estudos críticos discursivos, tratamos da relação dialética entre discurso e sociedade e sobre como essa relação é perpassada pelas noções de poder, hegemonias e ideologias e refletimos sobre como a mudança discursiva pode, de alguma forma, incitar a mudança social e vice-versa. Abordamos, também, a relação entre a Linguística Sistêmico Funcional e a Análise do Discurso Crítica e apresentamos os significados do discurso na perspectiva da ADC.

Em sua segunda parte, este capítulo, tece considerações a respeito do conceito de identidades na pós-modernidade e discorre sobre os aspectos discursivos que estão implicados na configuração das identidades. Por fim, a terceira parte deste capítulo, trata da noção adotada nesta pesquisa sobre os multiletramentos em uma perspectiva crítica, sua concepção segundo a BNCC e a sua relação com as identidades docentes.

2.1 O DISCURSO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Os Estudos Críticos do Discurso (ECD) são um campo de produção de conhecimento que se propõem a discutir questões relacionadas às injustiças sociais e à reprodução do abuso de poder no âmbito discursivo. Para tal, configura-se como inter/trans/multidisciplinar, estabelecendo parcerias epistemológicas com diferentes áreas das Ciências Sociais e dos Estudos Críticos para fundamentar a investigação de como as ideologias e os embates hegemônicos são construídos discursivamente (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Tal amplitude faz com que esse campo seja constituído por diferentes abordagens, que possuem propostas de investigação e interesses diferenciados. Dentre elas, destacamos a Abordagem Relacional-Dialética, ou Análise de Discurso Crítica faircloughiana (doravante ADC), proposta teórico-

metodológica que assume o discurso como um momento irredutível das práticas sociais (Chouliaraki; Fairclough, 1999). É nela que fundamentamos a investigação ora apresentada.

Conforme Ramalho e Resende (2011) explicam, a ADC é nomeada *crítica* devido aos seguintes motivos:

- i) é socialmente engajada, no sentido de *práxis*, pois promove uma reflexão entre teoria e prática que visa a transformação social. Para tanto, busca desvelar as práticas sociodiscursivas ideológicas, a fim de avançar rumo a novas práticas sociais capazes de superar relações assimétricas de poder e dominação;
- ii) é autocrítica, a ponto de questionar os próprios limites da teoria e, por isso, mostra-se aberta a dialogar com outros campos do saber, constituindo-se como *transdisciplinar*;
- iii) atribui valor à ética e à justiça ao lidar com os problemas sociais e com as/os sujeitas/os neles implicadas/os;
- iv) por ter uma “abordagem relacional/dialética, orientada para a compreensão dos modos como o momento discursivo trabalha na prática social, especificamente no que se refere a seus efeitos em lutas hegemônicas” (Ramalho; Resende, 2011, p. 36).

Além de crítica, a ADC é uma concepção de análise de discurso intrinsecamente funcionalista, que assume a linguagem como uma prática que está presente em todos os níveis da vida social, desde os mais fixos – as estruturas sociais – até os mais flexíveis – os eventos. No nível da estrutura, a linguagem aparece como um sistema semiótico, constituído por recursos fonológicos, lexicogramaticais e semânticos. No nível dos eventos, a linguagem aparece como textos, a instância real da linguagem em uso e a materialidade a partir da qual podemos investigar os discursos. Entre esses dois níveis, a ADC postula a existência de um terceiro nível, o das práticas sociais, entidades mediadoras nas quais a linguagem se manifesta como *discurso*.

A noção de *prática social* é bastante cara para a ADC e remete às “[...] maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 21). Nessa lógica, o discurso é apenas um dos momentos das práticas sociais, que também são constituídas por outros três momentos: as atividades materiais, os fenômenos mentais e as relações sociais. A relação entre esses momentos é dialética, de modo que não podemos investigar os discursos sem considerar toda a conjuntura que o cerca, ou seja, não basta realizar uma descrição ampla

dos elementos linguístico-textuais, é preciso explicar como esses elementos figuram nas interações sociais e como eles reiteram ou contestam as estruturas que fundamentam nossa organização social.

Tal concepção parte da visão ontológica crítico-realista da realidade, que se ampara no Realismo Crítico (RC) proposto por Bhaskar (1986). Essa filosofia da ciência, ou ontologia social, preocupa-se com a necessidade de pensarmos sobre o que é e como se justifica o conhecimento humano, isto é, pensarmos sobre como se dá a realidade social – questão do ser –, como nos relacionamos com a noção de verdade e sobre o que significa *ser social*. Para o RC, existe uma realidade que não depende das teorias que temos sobre ela ou da nossa experiência – uma realidade independente do ser – uma dimensão *intransitiva* e *ontológica* do conhecimento. Essa dimensão opõe-se à dimensão *transitiva* e *epistemológica*, que está relacionada aos conhecimentos que construímos sobre a realidade. Diante dessa percepção, Bhaskar (1986) propõe que a realidade possui dimensões profundas, as quais nem sempre são percebidas pelas/os pesquisadoras/es, seja porque ninguém se propôs a observá-las ou porque ainda não há instrumentos capazes de fazer essa observação. Nesse sentido, ser não significa necessariamente *ser percebido/a* (De Barros et al, 2016).

O mundo, assim, é entendido pelo RC como “um sistema aberto em constante mudança e constituído por diferentes domínios (*potencial, realizado e empírico*)” (Ramalho; Resende, 2011, p. 32), o que ressalta a possibilidade da existência de eventos que não são percebidos, mas, que, entretanto, podem ser inferidos pelos efeitos que geram. Os eventos são encontrados no *domínio do realizado*, configuração situada em um dado momento, quando os poderes das estruturas sociais e mecanismos são ativados, uma vez que eles podem ser ativados ou não; são gerados por mecanismos gerativos, encontrados no *domínio do potencial*, estruturas sociais, mecanismos e poderes que existem independentemente do nosso conhecimento. Essa percepção dos efeitos gerados por esses eventos denomina-se experiência, situada no *domínio do empírico*, a observação do realizado, visto que nem tudo pode ser observado (Borges, 2018).

A partir da concepção desses domínios, Bhaskar (1986) propõe um modelo transformacional da ação social que considera a relação dialética entre agência e estrutura, ou entre mecanismos e experiências. Esse modelo evidencia a capacidade de agência que os atores sociais têm para transformar as estruturas e as práticas sociais à medida em que se tornam conscientes dos processos constituintes e reprodutores das desigualdades, lutando pela transformação e “ausência de dominação como um imperativo categórico da liberdade” (Vandenbergh, 2014, p. 23). Nesse sentido, uma mudança social só é possível quando “o

funcionamento de toda a máquina de reprodução social é cientificamente exposto como uma coisa que pode ser alterada pelos próprios atores” (Vandenberghe, 2014, p.23).

Essa é a especificidade do RC, filosofia de cunho emancipatório com uma abordagem crítico-explanatória, em uma perspectiva transformacional, que serve de base para a ADC que, por sua vez, questiona a vida social e propõe “um movimento transformacional entre agência humana e estrutura social” (De Barros et al, 2016, p. 17). Segundo as autoras,

Chouliaraki e Fairclough (1999) [inspirados no RC] organizaram uma abordagem analítica que possibilitasse identificar mecanismos causais de problemas sociais, materializados em textos orais, escritos, multimodais. Essa abertura de possibilidades transdisciplinares fez com que a ADC ganhasse cada vez mais espaço na ciência social crítica, permitindo uma compreensão ampliada da vida social, principalmente em relação aos elementos micro e macrossociais (De Barros et al, 2016, p. 20).

Em outras palavras, podemos dizer que a ADC faircloughiana, em conformidade com Baskhar (1986), parte da análise de problemas sociais, provenientes das práticas sociais, suas causas e efeitos potencialmente ideológicos (frequentemente sustentados pelos discursos) para a busca de possíveis soluções, visando a superação das desigualdades e diferentes formas de opressão. Por isso a necessidade de superar suas fronteiras, engajando-se em um diálogo transdisciplinar com diferentes áreas do conhecimento.

2.1.1 Discursos e práticas sociais: relações de poder, hegemonias e ideologias

Conforme apontamos anteriormente, a ADC considera a linguagem como parte constitutiva e reguladora da sociedade, sendo, portanto, dialética a relação entre o discurso e a estrutura social. Desse modo, investigar o discurso implica não apenas o estudo da linguagem em uso, mas da maneira como ela encontra-se imbricada nas relações de poder, nas crenças e nos valores que fundamentam as narrativas individuais e sociais e nas configurações identitárias dos sujeitos que mobilizam diversas semioses, cotidianamente, para interagir com outros em diferentes atividades materiais. Diante dessa percepção, torna-se necessário discutirmos questões relacionadas ao poder, às hegemonias e às ideologias.

Fairclough (2016) e Chouliaraki e Fairclough (1999) assumem o poder como uma característica das relações sociais, que serve como controle e manutenção dessas relações e práticas sociais, podendo ocorrer de forma intencional ou involuntária e ser exercido através do discurso em diferentes níveis, o que faz com que essas relações sejam dinâmicas, assimétricas

e hierárquicas. Assim, a ADC assume que o poder não é unilateral, pois acontece na interação, sendo, portanto, “temporário, com equilíbrio apenas instável. Por isso relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação” (Ramalho; Resende, 2011, p. 24).

Esta noção de poder advém de Foucault (1997), para quem o poder não é um objeto, uma coisa, nem está centralizado em uma instituição ou órgão social, pelo contrário, o poder é entendido como uma rede/malha que perpassa todo o corpo social, fazendo com que toda ação/interação seja uma relação de poder, aquilo que faz com que os corpos circulem, se influenciem e, principalmente, se reproduzam. Poder entendido enquanto prática social e, por isso, constituído historicamente. Um ponto importante nessa noção de poder é a percepção de que não há poder sem resistência (Foucault, 1997), motivo pelo qual podemos vislumbrar as possibilidades de mudanças nas relações de poder estabelecidas. Segundo Batista Júnior e Sato (2014),

O poder em si não é algo ruim, porque é parte integrante e organizadora da sociedade. Os mecanismos de poder utilizados para mascarar situações hegemônicas em que a exclusão é o objetivo são situações a serem desveladas e que, uma vez esclarecidas, podem gerar a mudança em formato de novas configurações das práticas sociais (Batista Júnior e Sato, 2014, p. 194).

A ADC não investiga necessariamente o poder nas relações sociais, mas o *abuso* deste. E abuso é entendido como o uso ilegítimo do poder. Essa ação ilegítima é denominada pela ADC como *dominação* (Van Dijk, 2020). “Uma noção que implica a dimensão negativa de ‘abuso’ e a dimensão de injustiça e desigualdade, isto é, todas as formas ilegítimas de ação e de situações” (Van Dijk, 2020, p. 28). É no âmbito dessas discussões que Fairclough (2016) apresenta o conceito de *hegemonia*, advindo da obra de Gramsci (1988), como uma forma de dominação. São as forças que detém o poder econômico e político da sociedade e que usam esses poderes para gerar silenciamentos de grupos marginalizados. Assim, para a ADC, a hegemonia são as “relações de dominação baseadas no consentimento, em lugar de coerção, envolvendo a naturalização de práticas e suas relações sociais bem como relações entre práticas, como questões de senso comum” (Chouliaraki; Fairclough, 1999, p. 24).

Por tomar como base o consentimento, a hegemonia parte da consolidação de ideologias naturalizadas e incorporadas ao senso comum para a obtenção de poder e dominação. Nesse sentido, para a ADC, o poder, enquanto hegemonia, é instável e “a instabilidade da hegemonia é o que caracteriza o conceito de luta hegemônica” (Ramalho; Resende, 2011, p. 24). A luta hegemônica ocorre, também, no e pelo discurso, em um processo de consenso e por meio da disseminação de ideologias que favorecem um grupo em detrimento de outros.

A noção de ideologia, na perspectiva crítica da ADC, advém da obra de Thompson (1995), que diferencia duas concepções de ideologia: a concepção neutra e a concepção crítica. Para este sociólogo, a primeira concepção refere-se a um sistema de crenças que podem ser utilizadas tanto por grupos dominantes quanto por grupos dominados, logo, não tem um sentido negativo, é apenas um aspecto da vida social. A segunda concepção, por sua vez, entende a ideologia como algo negativo, que serve para a manutenção das relações de dominação, por isso, precisa ser combatida pelos sistemas simbólicos não ideológicos, isto é, para Thompson (1995), um sistema simbólico, ou sistema de crenças, só passa a ser ideológico se for mobilizado para sustentar relações de dominação.

Na reformulação do conceito de ideologia procuro reenfocar esse conceito numa série de problemas que se referem às interrelações entre sentido (significado) e poder. Argumentarei que o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei de “relações de dominação”. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço do poder* (Thompson, 1995, p. 15-16, **grifos do autor**).

É esta segunda percepção – crítica e negativa – que situa as investigações realizadas no âmbito da ADC, que busca compreender como os modos de operação da ideologia propostos por Thompson (1995), apresentados no Quadro 3, são materializados em textos.

Quadro 3 - Modos de operação da ideologia

Modo de operação	Estratégias de construção simbólica
Legitimação: relações de dominação apresentadas como legítimas	<i>Racionalização:</i> raciocínio construído para mostrar que determinadas relações precisam ser aceitas. <i>Universalização:</i> interesses individuais apresentados como interesses coletivos.
Dissimulação: relações de dominação que se apresentam de modos ocultos e/ou obscuros	<i>Narrativização:</i> em uma narração o presente é apresentado como algo que vem de uma tradição e, por isso, é aceitável. <i>Deslocamento:</i> termos bons e ruins utilizados para se referir a pessoas específicas são utilizados com outras pessoas em situações e contextos diferentes, transferindo os sentidos positivos ou negativos para essas novas pessoas. <i>Eufemização:</i> descrições com valorização positiva. <i>Tropo:</i> uso de figuras de linguagem e as mais comuns são: sinédoque, metáfora e metonímia.
Unificação: relações de dominação sustentadas pela ideia de unidade entre as/os sujeitas/os	<i>Estandarização:</i> formas simbólicas que não levam em consideração o contexto no qual são inseridas. Ex.: uma linguagem padronizada que não considera as diferenças sociais e linguísticas. <i>Simbolização da unidade:</i> a construção de uma unidade/identidade que visa a identificação coletiva.
Fragmentação: relações de dominação mantidas através da segmentação de grupos dominados que representam uma ameaça aos grupos dominantes	<i>Diferenciação:</i> ênfase nas diferenças entre os grupos. <i>Expurgo do outro:</i> a construção de algo/alguém como um inimigo social.
Reificação: relações de dominação temporária apresentadas como algo permanente e atemporal	<i>Naturalização:</i> situações que se apresentam como naturais. <i>Eternalização:</i> situações apresentadas como permanentes e imutáveis. <i>Nominalização:</i> ações e/ou sujeitas/os transformadas/os em um nome. <i>Passivização:</i> verbos colocados na voz passiva.
A <i>naturalização</i> , a <i>nominalização</i> e a <i>passivização</i> funcionam como um apagamento da história e/ou das/os sujeitas/os.	

Fonte: Thompson, 1995.

Como podemos perceber, para Thompson (1995), os sistemas simbólicos (os textos em diferentes semioses – oral, escrito, imagético etc.) estão diretamente relacionados com as relações de poder, uma vez que mobilizam sentidos distintos, a depender das circunstâncias. Da mesma forma, para a ADC, esses sistemas simbólicos se apresentam como formas de agir no mundo e sobre ele (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Exatamente por isso a análise dos textos, especialmente dos pressupostos que o sustentam, constitui-se como um aparato importante para o estudo das maneiras como o poder, a dominância e a iniquidade são ativados, inteirados, legitimados e/ou contestados em nossas práticas languageiras cotidiana (van Dijk, 2001).

2.1.2 Discurso e mudança social

Tomando como base o Realismo Crítico e sua perspectiva transformacional, a ADC compreende que os discursos, à medida em que são aceitos ou rejeitados, possuem efeitos nas práticas sociais. Por isso, Fairclough (2016) propõe uma mudança na ordem do discurso e não necessariamente nos eventos discursivos. Para o autor, este é um ponto importante quando se almeja uma mudança social, pois a desarticulação ou rearticulação das configurações discursivas existentes não implicam invariavelmente em mudança social, mas são um indício de que algum tipo de mudança está acontecendo. Nas palavras do autor, uma fragmentação das ordens do discurso é “uma dimensão discursiva de uma fragmentação na ordem social” (Fairclough, 2016, p. 283).

Nesse sentido, Fairclough (1992) aponta que as mudanças discursivas estão relacionadas às direções mais gerais de mudança social e cultural como, por exemplo, a dialética entre colonização/apropriação e globalização/localização. Por isso, consideramos importante analisar essas tendências nas mudanças discursivas, pois elas nos proporcionam meios para identificarmos, em alguma medida, padrões nesses processos complexos e, muitas vezes, contraditórios do discurso na contemporaneidade. Um exemplo é como as narrativas que fundamentam o capitalismo neoliberal (que modifica os papéis exercidos pelos sujeitos socialmente forjados sob a lógica da mercantilização) têm naturalizado uma visão mercantil da educação, principalmente, na esfera privada. É comum nos depararmos com contradições entre consumidores e clientes no âmbito educacional, remetendo à ideia de que a/o estudante vai à escola para comprar um produto ou serviço ou, ainda, um diploma e não para vivenciar um processo de formação (Street, 2014).

A ADC, conforme apresentamos até aqui, para dar conta dessa relação dialética entre discursos e estrutura social, mobiliza pressupostos teóricos trazidos das Ciências Sociais, como os conceitos de ideologia e hegemonia, que remetem, respectivamente, a Thompson (2011) e Gramsci (1971). O conceito de práticas sociais reverbera Harvey (1996), assim como a noção de estrutura social advém de Giddens (1997). Foucault (1996), por sua vez, tem grande influência nas noções de discurso e de poder adotadas na ADC. Todas essas categorias analíticas evidenciam que a ADC parte de um problema social sustentado e naturalizado por discursos ideológicos e hegemônicos para, em seguida, fazer uma análise crítica e reflexiva sobre um determinado objeto de estudo, visando uma mudança discursiva e conseqüentemente social.

Conforme Fairclough (2001) explica, “a mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem” (Fairclough 2001, p. 133). Nessa perspectiva, uma mudança discursiva pode ter grandes efeitos nas relações sociais, sendo capaz de tornar-se “uma aliada na promoção de mudanças ou na manutenção do *status quo*” (Lima, 2001, p. 169). Nesse sentido, a ADC se consolida como um modelo teórico-metodológico que nos permite analisar o discurso como parte das práticas políticas e ideológicas historicamente situadas em práticas sociais, com o objetivo de desvelar as ideologias que subjazem essas práticas e, dessa forma, contribuir para a promoção da mudança e da transformação social (Fairclough, 2016). Diante dessa percepção, Fairclough (2003) propõe que o discurso figura de três maneiras nas práticas sociais: i) como modos de (inter)agir; ii) como modos de representar; e iii) como modos de se identificar. Cada uma dessas maneiras correlaciona-se a um determinado *significado do discurso*: i) acional; ii) representacional; e iii) identificacional, respectivamente. Vejamos, a seguir, cada um desses significados de forma mais detalhada.

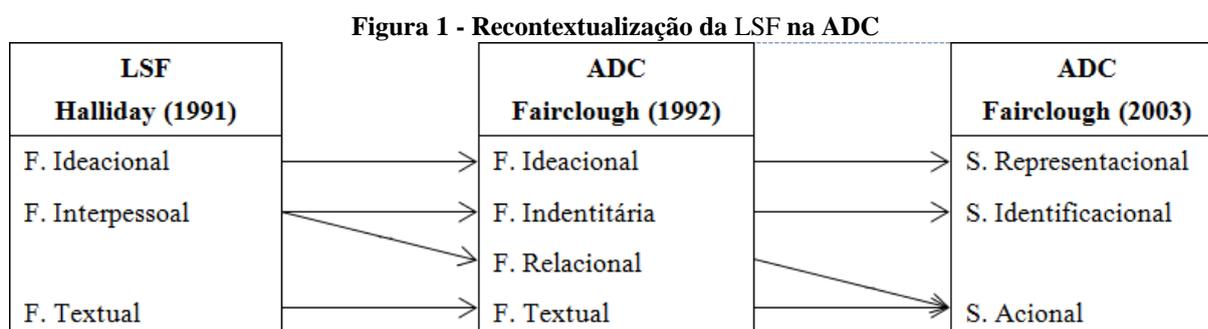
2.1.3 Os significados do discurso

A proposta de análise linguístico-textual delineada no âmbito da ADC faircloughiana orienta-se pela visão multifuncional da linguagem proposta pela Linguística Sistêmico Funcional (Halliday, 2014), doravante LSF. Essa perspectiva teórica percebe a linguagem como um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas e busca compreender e descrever a linguagem em seu funcionamento, como um sistema de comunicação e não simplesmente como um sistema de regras desvinculadas do contexto social. Nessa perspectiva, o termo *sistêmico* refere-se ao sistema da língua e o termo *funcional* remete às funções que ela desempenha e que produz significados. Assim, para estudar a língua em uso, a LSF usa como objeto de análise os textos, considerando-os como unidades semânticas que constroem significados a partir de dois níveis de contexto: i) o contexto da *cultura*, que abrange todos os significados possíveis dentro de uma cultura específica; ii) o contexto da *situação*, as condições imediatas onde a interação se dá, isto é, que instancia a produção linguística.

Ao assumir a linguagem como uma rede sistêmica que possibilita ao falante diferentes possibilidades de uso, a LSF propõe que ela é constituída por três metafunções fundamentais: i) a metafunção ideacional; ii) a metafunção interpessoal; iii) a metafunção textual. A função

ideacional representa ou constrói os significados da experiência exterior com a experiência interior por meio do sistema de transitividade verbal. A função *interpessoal* representa a interação entre as/os participantes da situação comunicativa por meio dos sistemas de modo e modalidade verbal. Por último, a função *textual* relaciona-se ao fluxo de informações e organiza as estruturas em sistemas temáticos de forma coerente e linear.

Na ADC, Fairclough (2016) recontextualiza a proposta multifuncional da LSF, recomendando que a metafunção interpessoal fosse separada em duas funções distintas: a função identitária e a função relacional. A primeira “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” (Fairclough, 2016, p. 96), enquanto a segunda remete a “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (Fairclough, 2016, p. 96). Posteriormente, Fairclough (2003) rearticula as macrofunções para operacionalizar o que ele chama de *significados do discurso*: i) significado acional; ii) significado representacional e iii) significado identificacional. Na Figura 1, podemos acompanhar esse percurso de recontextualização.



Fonte: Resende; Ramalho, 2011, p. 61.

O significado *acional*, conforme Fairclough (2003) explica, considera o discurso “como modo de (inter)ação em eventos sociais” (Resende; Ramalho, 2006, p.60) e está relacionado aos *gêneros discursivos* do texto em diferentes relações com e sobre outras pessoas, isto é, o significado acional implica ações e interações que contribuem para a manutenção de relações assimétricas de poder e controle social.

O significado *representacional* considera o discurso como representação, por isso se relaciona com o lugar que a/o sujeita/o ocupa no mundo, seus interesses particulares e como ela/e representa o que vê, incluindo a lexicalização do discurso (Fairclough, 2003). Em outras palavras, esse significado considera os *discursos* como maneiras particulares de representação de pontos de vida e de aspectos do mundo.

O significado *identificacional* considera o discurso como identificação e relaciona-se aos *estilos* que, por sua vez, relacionam-se às identidades discursivas, construídas em uma relação dialética entre ação e estrutura social, ou seja, essa relação não é unidirecional, uma vez que na interação as/os sujeitas/os atuam no mundo podendo agir sobre ele e suscitar mudanças nas práticas sociais. Para a ADC, é por meio dos estilos que a/o sujeita/o estabelece uma relação de pertencimento com grupos diversos, como uma relação dialética entre os significados, construindo modos diferentes de ser e de estar no mundo. Logo, as identidades, vistas como um processo relacional e marcadas pela diferença, são produzidas, também, no e pelo discurso e reafirmadas nas práticas sociais, associadas aos sistemas de representação. Daremos mais atenção a essa interrelação na próxima seção.

2.2 SITUANDO AS IDENTIDADES NA PÓS-MODERNIDADE

São muitos os pensadores contemporâneos que têm se debruçado sobre o estudo e a compreensão da construção das identidades na conjuntura social que vem se estabelecendo ao longo das últimas décadas. Chamada por alguns de *modernidade tardia* ou *posterior* (Giddens, 1991), mas também conhecida como *globalização* (Hall, 2003), *modernidade líquida* (Bauman, 2001), dentre outras formas, essa conjuntura é caracterizada pelas constantes mudanças nas ordens econômicas, políticas e sociais, o que acaba desestabilizando as ordens identitárias hegemônicas e fragmentando as identidades que, até então, eram tomadas como unificadas e estáveis (Hall, 2006).

No âmbito da Sociologia, destacamos o pensamento de Giddens (2003), que discorre sobre como a contemporaneidade reflete e se relaciona com a construção das nossas identidades, tecendo considerações sobre as transformações referentes ao conceito de identidade. De maneira analítica, crítica e consistente, Giddens (2003) reflete sobre o cultivo crescente das potencialidades individuais que há na sociedade contemporânea, que ocorre simultaneamente a um aumento do empobrecimento moral dos/as sujeitos/as. Esse é, para ele, o caráter paradoxal desta *modernidade tardia*, que revela suas facetas, muitas vezes, de forma contraditória, acentuando a crise das identidades, que se tornam cada vez mais instáveis e flexíveis.

Situado no domínio dos Estudos Culturais, Hall (2003) segue uma concepção semelhante à de Giddens (2003). Para ele, o processo de *globalização* acentuou o que chamamos de descentramento da/o sujeita/o moderna/o. Tal descentramento é consequência de

uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno que impactaram a teoria social e as ciências humanas e levaram ao descentramento final do sujeito cartesiano, fazendo com que as identidades, antes entendidas como fixas e permanentes, passassem a ser consideradas como celebrações móveis, definidas historicamente, temporárias e múltiplas, construídas no processo de representação (Hall, 2006). Para essa concepção,

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13)

Essas concepções se contrapõem a qualquer pretensão essencialista e enrijecedora que se poderia ter acerca das identidades. Aqui, elas passam a ser assumidas como processos culturais, configuradas no seio das práticas sociais, de modo que elas são sempre relacionais e dependem daquilo que está fora delas, do que lhes falta, da *diferença*. Identidade e diferença não estão necessariamente em oposição, mas são codependentes, uma vez que uma precisa da outra para se estabelecer. Conforme Silva (2000) explica, tanto as identidades quanto as diferenças nos são impostas socialmente por meio das relações de poder, por isso são constantemente hierarquizadas e disputadas nos recursos materiais e simbólicos da sociedade, motivo pelo qual o processo de construção identitária oscila entre dois movimentos: a fixação e a subversão. Borges (2018) faz alusão a esses movimentos ao apontar que,

[n]esse jogo de poder, dois movimentos atuam no processo de produção de identidades: de um lado, temos as posições hegemônicas, que buscam fixar as identidades com o objetivo de criar parâmetros em relação aos quais as outras identidades deverão ser avaliadas e hierarquizadas; de outro, temos movimentos que questionam e buscam subverter as identidades estabilizadas, contrapondo-se às tendências que essencializam as mesmas (Borges, 2018, p. 93-94).

Nesse processo, ao nos relacionarmos com diferentes grupos sociais, estabelecemos relações de pertencimento que nos levam a nos identificarmos de alguma forma com eles. Ao mesmo tempo, nos diferenciamos de outros grupos sociais para nos firmarmos enquanto sujeitos/as e atores sociais (Andrade, 2000). Dessa forma, “a identidade é sempre a resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou o indivíduo afirma por si mesmo”

(Cuche, 1999, p. 197), sobretudo, por meio de concessões ou meios ideológicos articulados nos discursos. Dessa forma,

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (Silva, 2000. p.81).

A identidade dos/as sujeitos/as, assim, é aquilo que os/as distingue do outro dentro de hegemonias e lutas hegemônicas, implicando, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal e a identidade social, embora estas estejam em uma relação dialética. Essa dualidade é intrínseca ao caráter da identidade, uma vez que a identidade pessoal precisa ser vista, reconhecida e reafirmada pelo outro, com ênfase para o fato de que esse processo não ocorre de forma linear ou estável, pelo contrário, é um processo complexo e dinâmico, se considerarmos que é um processo construído socialmente. Logo, um/a sujeito/a pode simplesmente não aceitar a identificação que lhe é imposta e se definir de outra forma.

Há, no entanto, uma certa influência da identidade social na identidade pessoal. Tajfel (1978), concebe a identidade social como um papel social, isto é, um valor atribuído pelo grupo social ao/a sujeito/a, destacando esse processo de construção da identidade social como um processo dinâmico e de interação entre as características individuais e as organizações sociais, constituindo o contexto social. É nesse sentido que Giddens (1997) considera as identidades como algo robusto e frágil. Frágil porque a continuidade da sua narrativa é de sua responsabilidade em meio a muitas outras narrativas que podem ser contadas; robusto porque as identidades são capazes de resistir às tensões presentes no meio social em que o/a sujeito/a frequenta.

Entendemos, portanto, a interação social como parte fundamental para a construção das identidades, colocando-as como uma negociação permanente entre o/a sujeito/a e aqueles que o/a rodeiam, um processo de acordo e desacordo entre o 'eu' e o 'outro'. A identidade social é, dessa forma, algo mutável e efêmero, enraizada, sobretudo, na identidade individual, enquanto a identidade pessoal é a maneira como eu me identifico. Em outras palavras, a identidade social é como o outro me vê e eu aceito, assumo e exerço esse papel socialmente ou não.

Quando falamos sobre identidades sociais, é importante também considerarmos o aspecto profissional que está imbricado nessas configurações, especialmente em um trabalho que aborda as *identidades docentes*. Habermas (1987), ao referir-se ao processo de construção

das identidades, destaca dois sistemas estruturantes delas: a atividade instrumental (trabalho) e a atividade comunicacional (interação), os quais são fundamentais para a construção do que ele chama de identidade profissional, um conjunto de características e comportamentos incorporados, assumidos e partilhados pelo/a sujeito/a em um contexto profissional. Trata-se, portanto, de um código interno partilhado por meio da interação e construído na experiência e nos acordos e desacordos da prática profissional entre a identidade social, que é imposta, e a identidade individual, interiorizada pela/o sujeita/o. É, assim, uma identidade coletiva, condicionada por fatores históricos e culturais, reforçando um sentimento de pertencimento que possibilita às/aos sujeitas/os uma representação social mais eficiente e favorável no ambiente de trabalho.

Ao reconhecermos as identidades como uma construção social e evidenciar que elas estão em constante processo de reconstrução, devido às muitas transformações da sociedade (cultura, valores, princípios, saberes, entre outros), perpassando temas como igualdade e diferença, individual e social, local e global, entre outros, estamos, conseqüentemente, reconhecendo que as identidades das/os sujeitas/os, sejam elas individuais ou coletivas, estão constantemente sendo reconfiguradas no seio das relações de poder, das lutas hegemônicas e das ideologias que se estabelecem em nossa sociedade. Nesse processo, a linguagem tem um papel fundamental, conforme veremos na próxima seção.

2.2.1 Os processos de identificação à luz de uma perspectiva discursiva crítica

Ao reconhecer a relevância dos aspectos discursivos para o processo de configuração das identidades, Hall (2006) opta por investigar a questão da identificação, que enfatiza os processos de subjetivação e a política de exclusão que isso pode causar. Essa abordagem discursiva das identidades entende a identificação sempre como uma construção, nunca como um produto. Trata-se de um processo que dá ao indivíduo a possibilidade de sustentar ou abandonar suas identidades.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall, 2003, p. 21).

Sob essa ótica, a linguagem exerce efeitos sobre como nossas identidades são configuradas, pois a resposta à questão “quem somos nós?” (identidades) e, conseqüentemente,

à pergunta “quem não podemos ser?” (diferença) são dadas no seio dos eventos discursivos dos quais fazemos parte. Assim sendo, a configuração identitária se dá sempre em meio aos processos simbólicos que constroem significações sociais. Por conta disso, Silva (2000) explica que a distinção entre identidade e diferença é estabelecida por meio dos processos de *diferenciação*, que se concretizam por meio de operações como *inclusão e exclusão* (“estes pertencem, aqueles não”), *demarcação de fronteiras* (“nós” e “eles”), *classificação* (“bons e maus”; “puros e impuros”) e *normalização* (“normais” versus “anormais”). Essas operações são todas semânticas e articuladas por meio dos discursos.

Quando falamos em processos de identificação no âmbito dos estudos críticos do discurso, precisamos considerar como esses processos são inculcados nos *estilos*, ou seja, nas maneiras como os indivíduos se identificam por meio dos textos (Fairclough, 2003). Por conta disso, o estudo dos processos de identificação foca na investigação dos significados identificacionais. Entretanto, coadunando com a proposta de Resende (2017), entendemos ser impossível distinguir os significados representacionais dos identificacionais nesse processo, pois ambos, a nosso ver, atuam em consonância nas configurações identitárias dos indivíduos.

Sobre discursos e estilos, em sua estreita relação, podemos pensar em uma força centrípeta e uma força centrífuga na construção discursiva da identidade: uma força centrípeta, isto é, voltada para dentro, atuando na construção do ‘eu’ com base em múltiplos significados, ou seja, nos discursos com que nos identificamos, e uma força centrífuga, para fora, atuando na dispersão do ‘eu’ em várias direções, em movimentos semióticos texturizados. O balanço entre essas forças exige um esforço de coesão e coerências, na construção do que se aspira ser, e isso deixa traços que podem ser analisados em textos. É evidente que a questão da identidade não se restringe ao discurso, e sustentar que identidades sejam simplesmente discursivas seria minimizar a complexidade dos processos identificacionais. Por isso, prefiro manter discursos e estilos teoricamente ligados, para manter em foco que a identificação discursiva não se confunde com a identidade como conceito mais amplo, e que, quando se trata de discutir identificação em análise do discurso, o que está em questão é a análise do quanto nos vinculamos, em textos, a discursos particulares (Resende, 2017, p. 25)

Entretanto, é importante destacar que a questão da identidade não está restrita apenas ao momento discursivo, pois relaciona-se, também, aos outros momentos que constituem as práticas sociais. Nesse sentido, precisamos considerar também os aspectos não discursivos que caracterizam esses processos, como o poder que as estruturas e as instituições possuem para constranger esse processo. Para isso, no âmbito do presente trabalho, buscaremos estabelecer um diálogo profícuo com a leitura que Castells (2018) propõe sobre as identidades coletivas nas sociedades em rede. Pensando essas identidades como processos de construção de atributos culturais interrelacionados, ou seja, como “fonte de significado e experiência de um povo”

(Castells, 2018, p. 54), sempre marcado pelas relações de poder. Castells (2018) propõe três formas de se refletir sobre elas:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais, tema esse que está no cerne da teoria de autoridade e dominação de Sennett, e se aplica a diversas teorias do nacionalismo.

Identidades de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos, conforme propõe Calhoun ao explicar o surgimento da política de identidade.

Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. Esse é o caso, por exemplo, do feminismo que abandona as trincheiras de resistência da identidade e dos direitos da mulher para fazer frente ao patriarcalismo, à família patriarcal e, assim, à toda a estrutura de produção, reprodução, sexualidade e personalidade sobre a qual as sociedades historicamente se estabeleceram (Castells, 2018, p.54)

Segundo Castells (2018), cada um desses processos de construção de identidades produz um resultado distinto. A *identidade legitimadora* constitui a *sociedade civil* (instituições sociais); as *identidades de resistências* constituem as *comunidades* (como formas de resistências coletivas) e a *identidade de projeto* constitui as/os *sujeitas/os* (atores sociais coletivos que não só resistem as ameaças as suas identidades, mas comprometem-se com a transformação social). Esses processos, conforme o próprio Castells (2018) explica, são dinâmicos, de modo que uma identidade de resistência pode se tornar legitimadora caso o grupo social que a possui passe a assumir posições de dominação na sociedade. Esse dinamismo é determinado por quem constrói a identidade coletiva e com que finalidade, considerando os limites dos constrangimentos impostos pelas estruturas sociais e das relações espaço-temporais nas relações de poder.

A mudança social, neste caso, ocorre por meio de uma mobilização de símbolos culturais (movimentos sociais) sobre a própria cultura, uma forma de resistência que desenvolve suas potencialidades para a construção de novas identidades (identidades de projeto) na sociedade em rede. Conforme é possível perceber, as identidades são sempre configuradas no interior das relações de poder, articuladas aos discursos e aos sistemas simbólicos e produtos da diferença e da exclusão (Hall, 2014). No entanto, por meio da negociação dos significados (Castells, 2018) e do sistema de reflexividade (Giddens, 1991) é possível (re)construir e/ou vislumbrar uma transformação, tanto no nível pessoal quanto no nível profissional, em um

processo dinâmico e contínuo que depende de fatores internos e externos historicamente situados.

Nesse sentido, Castells (2018) diferencia identidades de papéis sociais, pois enquanto as identidades produzem significados, os papéis sociais desempenham funções. Essa distinção e as formas apresentadas por ele para pensarmos as identidades é fundamental para esta pesquisa, uma vez que analisaremos as identidades discursivas das/os professoras/es no contexto das suas práticas, buscando compreender como estas reverberam nas práticas de multiletramentos desenvolvidas nas salas de aula e de que maneira essas reconfigurações identitárias podem ser lidas à luz das propostas do autor.

2.3 (MULTI)LETRAMENTOS: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E DE PRODUÇÃO

Se os aspectos discursivos dos processos de configuração identitária estão fortemente vinculados aos significados representacionais e identificacionais do discurso, os (multi)letramentos, assumidos a partir de uma perspectiva crítica, nos remete aos significados acionais do discurso. Isso ocorre porque o texto, assim como os atores sociais, também possui agência (Magalhães, 2017), podendo ser estudado a partir do seu protagonismo e do poder de sua agência em nossas práticas cotidianas, a fim de compreender como eles produzem sentidos, circulam e impactam socialmente. Por isso, decidimos investigar como as identidades docentes, configuradas discursivamente pelas/os professoras/es participantes da pesquisa, reverberam nas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir das práticas de (multi)letramentos desenvolvidas em sala de aula.

A noção de letramento (*literacy*) surge no trabalho de especialistas da área da Educação e dos Estudos Linguísticos, na segunda metade da década de 1980, a partir de uma ampliação progressiva do conceito de *alfabetização*. Nesse contexto, as/os estudiosas/os reconheciam a necessidade de se pensar os aspectos da leitura e da escrita que estavam para além do mero ato de codificação e decodificação do sistema linguístico (alfabetização), isto é, os aspectos políticos e sociais envolvidos nos usos da escrita. Essas percepções levaram Street (2014) a propor a distinção entre dois modelos de letramento: o *autônomo* e o *ideológico*.

O *modelo autônomo* é aquele centrado no sujeito, mais especificamente na sua capacidade cognitiva, “expressões comuns como ‘grau de letramento’, ‘nível de letramento’, ou ‘baixo letramento’ revelam essa concepção autônoma” (Street, 2014, p. 9). É uma perspectiva mais individualizada e focada no texto escrito e se baseia na compreensão de que o

letramento ocorre por meio de uma linguagem descontextualizada e de forma autônoma (Street, 2014). De acordo com Moita Lopes (1998), esse modelo de letramento separa a linguagem de seu contexto sócio-histórico, anulando a vida social das/os sujeitas/os, como se esse aspecto não fosse relevante para os processos de letramento.

No aspecto metodológico, as práticas escolares de letramento que se fundamentam no *modelo autônomo* tendem a considerar as atividades de leitura e produção como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social. Dentro do *paradigma da autonomia*, a abordagem dos usos da escrita frequentemente examina aspectos característicos do modelo, cujos princípios postulam a separação estanque entre oralidade e escrita, fomentando muitos mitos sobre os poderes da escrita em detrimento do oralidade.

O modelo ideológico, por sua vez, compreende as práticas de leitura e produção como “produtos da cultura, da história e dos discursos” (Street, 2014, p. 9). Apresenta, assim, uma dimensão social, caracterizando os letramentos como práticas culturalmente determinadas, situadas em contextos sociais e culturais específicos com ação política e potencial de promover mudanças sociais. Nesse sentido, os letramentos passam a ser encarados como práticas que podem contribuir para o desvelamento de ideologias e para a reflexão sobre as estruturas de poder de uma sociedade, possibilitando uma maior criticidade aos indivíduos. Nesse sentido, os letramentos podem ser definidos como “[...] práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (Kleiman, 1998, p. 181).

Nessa conjuntura, há a percepção de que o letramento está imbricado nas atividades diárias das/os estudantes, sendo exercitado em diferentes locais e de diferentes maneiras, ou seja, o texto faz parte das vivências das/os alunas/os dentro e fora da escola, pois, antes mesmo de ingressar no ambiente escolar, a criança experimenta diferentes práticas de letramento, que não podem ser ignoradas. Assim, no modelo ideológico de letramento, a escola se configura como uma agência de letramentos sociais, devendo promover atividades que propiciem o contato das/dos jovens com práticas de letramento, tanto de natureza institucional quanto de caráter local, contribuindo para a ampliação e fortalecimento da competência discursiva delas/es.

Essa percepção lança as bases para o desenvolvimento dos *Novos Estudos do Letramento*, que focam em estudos críticos e reflexivos sobre os letramentos, levando em consideração aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e situacionais da vida dos sujeitos (Gee, 1991; Street, 2014). Os letramentos, assim, passam a ser encarados como

conjuntos de práticas sociais que articulam valores, atitudes, sentimentos, relações sociais etc. e que definem as relações de poder que podem/são estabelecidas. Nessa lógica, eles passam a ser encarados como heterogêneos e múltiplos, variando de acordo com o tempo e com o espaço. Nesse movimento, o conceito de letramento para a ser plural: *letramentoS* (Soares, 2002). Para Rojo (2009), esses letramentos variam de acordo com a cultura, ou até dentro de uma mesma cultura, por isso as práticas sociais são tão diferentes, pois considera-se que os contextos sociais dos quais essas práticas emergem são também diversos e os atores sociais assumem comportamentos de acordo com o espaço e a sua realidade, tornando significativa a sua vivência.

Diante dessa percepção, torna-se possível falar sobre *letramentos críticos*, entendendo que estes envolvem a análise e a crítica da relação entre textos, linguagem, poder, ideologias e práticas sociais. Os letramentos críticos

incluem uma consciência de como, porque e segundo os interesses de quem textos particulares podem funcionar. Ensinar letramento crítico, assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas. Também pressupõe desenvolver estratégias para se falar sobre, reescrever e contestar textos da vida cotidiana (Luke; Freebody, 1997, p. 218).

Enquanto agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, por meio do letramento crítico, as/os estudantes constroem significados, estabelecendo uma relação entre o que aprendem na escola e o contexto social no qual estão inseridas/os. Desse modo, dão sentido e significado aos discursos que as/os interpelam e, conseqüentemente, as/os constituem nas diferentes relações de poder, possibilitando novas representações sociais de suas identidades. Além de possibilitar a percepção e o reconhecimento dos saberes outros – frequentemente marginalizados -, construindo, por meio da negociação e da ressignificação, a aprendizagem e a apreensão de novos sentidos e significados. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do letramento crítico na sala de aula promove a constituição de novos discursos e de novas configurações identitárias.

2.3.1 A noção de multiletramentos

O conceito de multiletramentos é um dos desdobramentos dos novos estudos dos letramentos e surge quando um grupo de pesquisadoras/es, posteriormente conhecido como *The New London Group*, propõe a discussão de duas facetas *multi* dos estudos sociais dos

letramentos contemporâneos: a multiplicidade cultural das populações nos centros urbanos e a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias decorrentes das novas tecnologias (Cope; Kalantzis, 2000; Rojo; Moura, 2012). Em 1996, esse grupo publica *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, um manifesto que pregava a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* e aponta que a escola precisava formar cidadãos capazes de lidar com as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICS) em um mundo globalizado (ROJO, 2012).

Para isso, a escola precisava educar considerando três esferas da vida: a vida pública, a vida privada e a vida produtiva do mundo do trabalho, “dando conta de seus fluxos contemporâneos e das necessidades futuras que (se) impõem (Tílio, 2021, p.34). Para a pedagogia dos multiletramentos, os significados dos textos nunca são ou estão prontos, pelo contrário, são disponibilizados por meio de uma (re)significação, de modo que nós podemos construir o nosso próprio significado e ainda podemos ressignificar, reconhecendo elementos que extrapolam o significado linguístico e incluindo elementos e significados híbridos (visual, sonoro, gestual, espacial, multimodal etc.). Assim, a proposta da pedagogia dos multiletramentos envolve

uma integração complexa de quatro fatores: o mundo das experiências e significados dos alunos (prática situada/situated practice); a construção de significados por parte dos alunos (instrução/overt instruction); a relação dos significados aos seus contextos e finalidades sociais (postura crítica/ critical framing) e a recriação de significados em novos contextos (prática transformadora/transformed practice) (Tílio, 2021, p.34).

Esses quatro fatores acontecem de forma integrada. Rojo (2012) e Tílio (2021) preferem chamá-los de *movimentos*, justamente pela ideia de separação que a palavra *fatores* traz. Para os autores, todos esses movimentos são permeados por uma postura crítica da/o educanda/o, visando a construção de uma prática transformadora. Nessa perspectiva, Rojo (2012) enfatiza a necessidade de a/o estudante perceber as muitas linguagens, modos e semioses por meio das quais os textos são construídos e desenvolverem capacidades necessárias para a compreensão e produção de cada uma dessas linguagens. A isso Rojo (2012) chama de *multiletramentos*, que apontam “para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (Rojo, 2012, p.13).

Para Rojo (2012), os multiletramentos podem transgredir e subverter as relações de poder que são geralmente estabelecidas pela sociedade hegemônica, buscando o controle unilateral da comunicação e, sobretudo, da informação “típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes” (Rojo, 2012, p. 23). Nesse ínterim, esses

novos e multiletramentos são capazes de transformar as maneiras pelas quais ensinamos e aprendemos, nos possibilitando uma agência muito maior, muito mais interativa e, sobretudo, colaborativa. Segundo Lemke (2010), é necessário,

[...] pessoas que sabem as coisas que querem saber e pessoas que sabem coisas que são úteis em práticas fora das escolas. [...] pessoas que sejam pelo menos um pouco críticas e céticas quanto à informação e aos pontos de vista e tenham alguma ideia de como julgar suas convicções (Lemke, 2010, p. 28).

Assim sendo, a pedagogia dos *multiletramentos* surge como uma necessidade para a formação de sujeitas/os funcionais (com capacidade técnica), criadoras/es de sentidos (capazes de transformar ou ressignificar os discursos e sentidos), analistas críticas/os (capazes de entender que tudo que é dito é histórico e socialmente situado) e transformadoras/es (capazes de usar o que aprenderam em diferentes contextos e com diferentes significados).

2.3.2 Os (multi)letramentos na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) assume que as práticas de linguagem possibilitam às/aos estudantes a ampliação de suas capacidades expressivas, ajudando-as/os a entender e atuar no mundo. Nesse sentido, o documento preconiza que o componente Língua Portuguesa deve proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, “de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017, 67-68). Para além da cultura do impresso, ou da palavra escrita, que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, o componente Língua Portuguesa também precisa considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem (Brasil, 2017, p. 478).

Tais propostas se fundamentam na concepção de que as/os alunas/os letradas/os devem ser capazes de entender não somente o texto em si, mas as suas entrelinhas, de modo que elas/es se tornem protagonistas de seus próprios conhecimentos. Para tanto, o ensino precisa contemplar, em suas atividades cotidianas, as diversidades sociais no contexto em que as/os estudantes se encontram inseridas/os, fomentando uma prática cada vez mais crítica, ética e humanizadora; contemplar, portanto, o *mundo* das/os educandas/os (Freire, 1996). Nesse sentido, é importante que os conteúdos ministrados em sala de aula sejam ou estejam relacionados, de alguma forma, com a realidade das/os estudantes e com o contexto social em

que elas/es estão inseridas/os, para que aquilo que está sendo dito/ensinado pelas/os professoras/es faça sentido para elas/es. Apenas assim a escola conseguirá cumprir o papel de

[...] contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (Brasil, 2017. p.463).

A criticidade, assim, implica reconhecer que a linguagem é intrínseca das relações entre os/as sujeitos/as nas diferentes práticas sociais, não podendo ser considerada, portanto, única de um ambiente em particular; precisa ser entendida como uma prática múltipla, vivenciada em diferentes contextos sociais (Street, 2007). Cabe à escola fazer essa correlação para que as/os educandas/os percebam a ligação entre o que está sendo ensinado e a realidade na qual elas/es estão inseridas/os. Essa visão implica, conseqüentemente, a formação de novas/os professoras/es, isto é, professoras/es cujas metodologias estejam voltadas para uma concepção discursiva do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de considerar e respeitar os diversos saberes trazidos para a sala de aula, as diferentes leituras e interpretações que são possíveis de serem feitas a partir da leitura de um texto, valorizando o “mundo” das/os educandas/os e suas experiências de vida para além dos muros da escola.

Nesse cenário, valoriza-se as práticas situadas, o diálogo e as negociações de sentido por meio das interações na sala de aula. Mendonça (2006) ressalta que “quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem” (Mendonça, 2006, p. 200). Kleiman (2008) enfatiza a necessidade de a/o profissional docente ser capaz de ir da prática social para o ensino do conteúdo, permitindo as/aos alunas/os inscreverem e demarcarem suas vozes e identidades nas atividades. Desse modo, é importante que as/os professoras/es reconheçam a bagagem cultural das/os alunas/os, pois quanto maior for esse reconhecimento “maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem” (Kleiman, 2008, p.512).

2.3.3 Os (multi)letramentos e as identidades docentes

Ao relacionar os multiletramentos às identidades docentes, Kleiman (2006), faz uma distinção entre duas identidades discursivas: *professor/a* e *agente de letramento*. Para a autora, ser agente de letramento significa estar engajado/a e ter *agência social*, no sentido proposto por Archer (2000), de agência estratégica e coletiva. Requer “posicionamentos capazes de gerar

ações que contribuam para a mobilidade social do indivíduo” (Kleiman, 2006, p. 415). Na sala de aula, esse posicionamento pode ser percebido em atividades propostas que levam as/os alunas/os a construírem coletivamente o sentido de um texto, de forma que elas/es se sintam participantes ativos na construção do conhecimento.

Ser professor, por outro lado, significa adotar um posicionamento que não visa a transformação e emancipação das/os educandas/os, pelo contrário, perpetua um sentimento de subalternidade, de conformismo, que não resiste às ideologias dominantes. Na sala de aula, esse/a professor/a, não enxerga a/os estudantes com potencial de transformação do contexto em que vivem, isto é, suas práticas de leitura e produção não contribuem para a emancipação e engajamento social. Partindo desse pressuposto, Kleiman (2006), propõe o termo “agente de letramento” que remete a uma agência humana sobre o outro, um agir autônomo e, nesse sentido, oposto à passividade.

Ser um agente de letramento, nessa perspectiva, é uma questão política de não negligenciamento da diversidade presente na sala de aula, é assumir um compromisso que visa mobilizar estrategicamente as/os educandas/os em prol de uma participação social ativa que contribua “para a formação de sujeitos autônomos, capazes de decidir qual a melhor ação para uma determinada situação, em vez de aplicar uma receita ou modelo aprendido a qualquer situação” (Kleiman, 2006, p. 422). O/A professor/a agente de letramento é, portanto, o/a professor/a que se empenha na elaboração e desenvolvimento de atividades de leitura e produção que possibilitem e contribuam significativamente para a formação de leitores críticos. Segundo a autora,

[agente de letramento] aponta para um novo conjunto de comportamentos e capacidades; uma dedicação maior às ações sociais mediadas pela leitura e uma ênfase menor no domínio de conteúdos por parte do professor [...] a possibilidade de liderar o planejamento, organização e realização de atividades envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social (Kleiman, 2009, p. 25).

Essa perspectiva reconhece e evidencia a/o aluna/o como sujeita/o do seu próprio conhecimento, o que torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais significativo e imbuído em uma constante reflexão da práxis, indo de encontro ao que Freire (2014) chamou de *educação bancária*, o ensino baseado na concepção de que a/o aluna/o é um recipiente vazio e que, por isso, o/a professor/a precisaria depositar conhecimento nesse recipiente. Essa concepção de Freire é ratificada quando observamos professoras/es que são somente transmissores de conteúdo, que não consideram o conhecimento de mundo da/o aluna/o e nem o contexto social a que ela/e pertence. São professoras/es que se contentam com aulas

expositivas em que as/os alunas/os não participam ativamente da construção do conhecimento na sala de aula, é uma metodologia de ensino que acontece sem nenhum vínculo com a realidade da/o aluna/o.

Kleiman (2007), ao discorrer sobre a agência do/a professor/a no processo de ensino e aprendizagem, ratifica que essa agência articula “interesses partilhados, de organizar um grupo ou comunidade para ação coletiva, de auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação e de interagir com outros agentes de forma estratégica” (Kleiman, 2007, p. 98). Nesse sentido, o/a professor/a agente de letramento é aquele/a que estimula a participação das/os alunas/os em diferentes práticas sociais, considerando suas subjetividades e as/os concebendo como seres heterogêneas/os.

Notamos que as duas identidades, apresentadas pela autora, são relacionais e situadas, consideram a interação, o contexto e as relações de poder. No entanto, segundo Kleiman (2006), ser professor/a, na perspectiva apresentada, é contribuir para a manutenção do *status quo* em vigor, visto que não cria condições para que a/o aluna/o perceba a pluralidade de vozes e as ideologias presentes nos textos em diferentes contextos sociais. Em contrapartida, ser agente de letramento é mobilizar conhecimentos pertinentes à realidade das/os alunas/os, percebendo a “linguagem como prática social e como instrumento de poder” (Ramalho e Resende, 2011, p. 159).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS: CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS E MULTILETRAMENTOS

Apresentaremos, neste capítulo, a análise linguístico-discursiva⁵ dos dados por meio das categorias observadas nos discursos dos/as professores/as participantes da pesquisa. Veremos como essas categorias contribuem discursivamente para a construção das identidades docentes e como elas são mobilizadas para a legitimação dos discursos. É importante ressaltar que, para os estudos críticos do discurso, perspectiva aqui adotada, o discurso não é neutro, por ser investido de crenças, ideologias e posicionamentos específicos, por isso, há, com frequência, uma tentativa de legitimação de crenças, visando tornar o discurso válido e autêntico socialmente.

Buscamos, na geração de dados, compreender como as identidades docentes são configuradas discursivamente em torno de três domínios distintos: (i) da representação discursiva nos documentos oficiais da Educação Básica (BNCC Língua Portuguesa e BNC-Formação); (ii) das representações discursivas que essas/es profissionais estabelecem com sua profissão; (iii) da representação dos discursos sobre multiletramentos nas diferentes identidades, com as práticas de leitura e de produção em sala de aula, e das relações que elas/es estabelecem com suas próprias atuações. Nesse sentido, mapeamos repostas em torno do que é ser professor/a, quem é o/a participante enquanto professor/a e como essas configurações identitárias interferem nas práticas de leitura e produção.

Vejamos, a seguir, os resultados que se destacaram em nossa análise.

3.1 AS IDENTIDADES DOCENTES CONFIGURADAS PELOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Constituída como referência para a elaboração de currículos nas instituições de ensino, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), mobiliza discursos e campos semânticos específicos quando trata das identidades docentes no processo de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, fruto de um desdobramento da BNCC e pensando

⁵ Abordagem metodológica que combina elementos da linguística (que estuda a estrutura e o funcionamento da linguagem) com elementos da análise do discurso (que investiga como a linguagem é usada para construir significados e representar realidades sociais).

especificamente a formação de professoras/es, a Base Nacional Comum da Formação de Professores na Educação Básica – BNC-Formação (Brasil, 2019) prescreve uma matriz de competências previstas para a formação dessas/es profissionais. Competência, aqui, é entendida como “organizadores de conteúdos curriculares a serem trabalhados nas instituições de ensino” (Brasil, 2018, p.41), evidenciando o caráter tecnicista que é esperado do/a professor/a em formação. Sob essa ótica, e em tom impositivo, a BNC-Formação estabelece um modelo de professor/a almejado/a e, portanto, necessário/a para a melhoria da qualidade da educação.

Ao analisarmos esses documentos, é possível perceber quais são as configurações identitárias docentes validadas nas representações construídas (Quadro 4):

Quadro 4 - Representação das identidades docentes na BNCC e BNC-Formação

BNCC	Campos semânticos mapeados
Instrumento essencial para a condução da atividade escolar	Sem agentividade Sem criticidade Sem autonomia Sem autoridade
BNC-Formação	Campos semânticos mapeados
Responsável pela qualidade da educação	Desqualificadas/os Despreparadas/os Incompetentes Desatualizadas/os Desvalorizadas/os

Fonte: Elaborado pela autora

Essas configurações, segundo Castells (2018), são denominadas de *identidades legitimadoras*, pois referem-se às expectativas e normas de documentos dominantes no âmbito da Educação Básica, materializando-se em discursos oficiais que visam a manutenção e o controle das práticas escolares. Ao longo de ambos os documentos, é evidente o tom prescritivo, a visão restrita e instrumental sobre a docência, considerando o processo de ensino-aprendizagem “como consequência de um suposto ensino com fórmula inequívoca de competência e adequação” (Rodrigues *et al*, 2021, p.14). Sob essa perspectiva, apresentaremos, nas seções a seguir, como os sentidos em torno dessas representações são mobilizados e as identidades docentes são configuradas discursivamente.

3.1.1 BNCC: o/a professor/a como instrumento da atividade escolar

Para fins da análise, selecionamos alguns excertos da BNCC (Brasil, 2017) que exemplificam como a identidade do/a professor/a, enquanto instrumento essencial para a condução das atividades escolares, é configurada no seio do documento.

Excerto 1: BNCC

[Cabe ao/à professor/a] **estar atento** à diversidade dos alunos e aos seus interesses e **necessidades**, visto que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem (Brasil, 2017, p. 11).

Excerto 2: BNCC

[Cabe ao/à professor/a] **selecionar, produzir, aplicar e avaliar** recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (Brasil, 2017, p. 12).

Excerto 3: BNCC

[Cabe ao/à professor/a] **conceber e pôr em prática** situações e procedimentos para **motivar e engajar** os alunos nas aprendizagens (Brasil, 2017, p. 12).

Excerto 4: BNCC

[Cabe ao/à professor/a] **selecionar e aplicar** metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (Brasil, 2017, p. 12).

Por meio dos excertos apresentados acima, é possível perceber o perfil de professor/a estabelecido pela BNCC, documento que influencia diretamente “as práticas curriculares nas escolas e no âmbito da formação de professores” (Galian; Silva, 2019, p. 526), conforme veremos na análise do documento da BNC-Formação, na próxima seção. Segundo Barretto (2000), as representações docentes presentes nesses documentos,

refletem um ideário que permeia mais amplamente a sociedade através das suas instituições e das forças sociais que as animam, ideário esse que vai além da interpretação particular, que fazem os segmentos no poder, de certos princípios e pressupostos educacionais. Vêm, assim, tais orientações constituir, elas próprias, testemunhos que cristalizam, através de determinada versão pedagógica, certos valores socialmente compartilhados (Barretto, 2000, p.7).

Entendemos que esses “testemunhos cristalizados” (Barretto, 2000) refletem nas políticas públicas destinadas à Educação Básica contemporaneamente, denominadas de neoliberais e, por consequência, influenciam nas identidades docentes que são configuradas nessa mesma perspectiva, com um viés técnico que prioriza o saber fazer em detrimento do pensamento crítico “em relação aos debates em torno da diversidade e da pluralidade cultural” (Galian, 2014, p. 654).

Com força de lei, apesar de ser um documento orientador, e não mais como parâmetro, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), a BNCC limita a agentividade docente “à aplicação de estratégias que garantam o acesso de quem deve aprender

ao conteúdo a ser aprendido” (Galian *et al*, 2021) por meio de um discurso regulador que torna a educação mais responsiva às necessidades do mercado de trabalho, por isso a centralidade no/a professor/a, em uma relação instrumental, e não necessariamente no conhecimento, representando o/a professor/a como um/a profissional sem agentividade e sem criticidade, isto é, sem autonomia e sem autoridade sobre aquilo que ensina.

Dito isso, podemos perceber a representação de professor/a estabelecida na BNCC por meio de recursos linguísticos e discursivos empregados para ditar o que e como deve ser o trabalho docente. Nessa lógica, cabe ao/a professor/a *selecionar, produzir, aplicar e avaliar* (Excerto 2) os conteúdos na sala de aula, ou seja, este/a profissional não tem o poder de decidir sobre o que ou como ensinar, cabe a ele/a somente *conceber e pôr em prática* (Excerto 3) sem qualquer possibilidade de ação criativa no processo de ensino-aprendizagem.

Há, conseqüentemente, um esvaziamento dos sentidos do fazer docente, assim como das funções atribuídas às/aos sujeitas/os na construção desses sentidos, tanto do/a professor/a, quanto da/o estudante. No Excerto 1, não fica claro, por exemplo, a que *necessidades* o professor/a precisa *estar atento/a*, cabendo-nos, portanto, inferir, segundo a lógica que permeia todo o documento, que se trata das necessidades referentes somente ao processo de ensino-aprendizagem, negligenciando necessidades outras que também influenciam neste momento, como “elementos sociais e emocionais inespecíficos” (Galian, et al, 2021, p. 9).

Segundo a BNCC, a motivação e o engajamento das/os alunas/os dependem da prática do/a professor/a que, por sua vez, deverá *selecionar e aplicar* (excerto 4) metodologias, além de *motivar e engajar* (Excerto 3) as/os estudantes. Neste caso, não porque pensará nas condições e especificidades para a construção conjunta do conhecimento na sala de aula, mas porque, como um técnico, precisa buscar estratégias para cumprir o que está prescrito no documento. “Parece restar ao aluno uma posição muito passiva na relação com o conhecimento: ele traz suas experiências e necessidades para a escola, o professor faz a leitura desses aspectos e encontra estratégias para garantir as aprendizagens definidas na BNCC” (Galian, et al, 2021, p. 10).

Em outras palavras, o/a professor/a precisa encontrar metodologias “que resultem em bons desempenhos dos estudantes, em grandes avaliações, supõe-se” (Galian, et al, 2021, p. 11) para aplicar conteúdos selecionados, mas não dialogar sobre esses conteúdos e as práticas que os constituem e os legitimam socialmente. “Ele não precisa se preocupar com as escolhas de conteúdo – a BNCC já o fez –, precisa encontrar um meio de aprimorar sua performance e a de seus alunos” (Galian, et al, 2021, p. 11).

Diante dessa percepção, consideramos necessário questionar os efeitos que essas representações docentes causam nas/nos profissionais, visto que elas fomentam e se desdobram na elaboração de outros documentos, além de interferirem na elaboração e na distribuição de materiais didáticos, influenciando, conseqüentemente, em práticas sociais desfavoráveis para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e exercício pleno da cidadania.

3.1.2 BNC-Formação: o/a professor/a como o/a responsável pela qualidade da educação

Publicada, aproximadamente, dois anos depois da BNCC, a BNC-Formação apresenta o/a professor/a como o/a responsável pela qualidade da educação brasileira, atribuindo a ele/a algumas responsabilidades, conforme podemos observar nos excertos selecionados do documento.

Excerto 5: BNC-Formação

A universalização do acesso à educação obrigatória no Brasil já alcançou o ensino fundamental e caminha para o ensino médio. É amplamente reconhecido, no entanto, que **a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência de melhorar**. Diante das evidências sobre o forte impacto que tem no desempenho dos alunos, **a qualidade do trabalho do professor precisa ocupar um espaço relevante na agenda das políticas educacionais** (Brasil, 2019, p. 26).

Excerto 6: BNC-Formação

Os professores **devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem** para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas pela BNCC, **visando não apenas superar a desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades** sobre as quais se alicerça a população brasileira (Brasil, 2019, p. 26).

Excerto 7: BNC-Formação

[...] destacando-se as novas aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais para serem garantidos aos estudantes, é essencial apresentar um conjunto das competências profissionais **que serão exigidas dos professores** para responderem a essas demandas, de modo que o docente esteja **efetivamente preparado e, conseqüentemente, valorizado** por ser um profissional capacitado que tenha, conseqüentemente, uma carreira desejada nesta sociedade. É para esse profissional e para instituições que os preparam que este documento se destina (Brasil, 2019, p. 8).

Excerto 8: BNC-Formação

Assinala-se, finalmente, que o referencial básico da proposta, ora apresentada, **objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes** que integram o **conhecimento**, a **prática** e o **engajamento** de profissionais, **sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu**

magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva (Brasil, 2019, p.9).

Os excertos apresentados, cada um a seu modo e visando uma padronização curricular para a formação de professoras/es, coloca o/a professor/a como principal responsável pela qualidade da educação básica, para isso estabelece um perfil profissional homogeneizado “em que competências e habilidades facilmente quantificadas refratam formas de expertises e profissionalismo determinantes para atribuir valores aos profissionais no mercado de trabalho” (Szundy, 2019, p. 124).

O Excerto 5, ao justificar a centralidade do/a professor/a como responsável primordial pelo processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, pela qualidade do ensino, reverbera discursos “que culpabilizam as/os docentes pelos problemas que afetam a educação pública em nosso país. Desconsidera, assim, que aspectos políticos, econômicos, sociais, dentre outros, interferem em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a qualidade do ensino” (Souto Maior; Borges, 2022, p. 15). Destacamos, ainda, que, sob uma lógica neoliberalista, a BNC-Formação, retira a responsabilidade do Estado e transfere para as/os professoras/es no que tange à qualidade da Educação Básica. Ressaltamos que quanto ao neoliberalismo, o entendemos como um “projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não intervenção do poder público” (Shigunov Neto; Maciel, 2004, p. 36).

Seguindo o mesmo raciocínio da BNCC, o documento prioriza, mesmo que implicitamente, uma formação com vistas à produtividade no mercado de trabalho e não à emancipação das/os sujeitas/os. Assim, baseado em um conhecimento restrito de competências e habilidades (*que serão exigidas dos professores*, conforme indica o Excerto 7), o documento desqualifica as/os professoras/es ao afirmar que estas/es *devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que as/os qualifiquem [...] visando não apenas superar a desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades* (Excerto 6). Esse discurso não só enxerga as/os docentes como desqualificadas/os, mas desconsidera, sobretudo, uma formação emancipatória em detrimento de um saber técnico, o saber fazer.

É possível perceber, através dos excertos apresentados, que este documento não pretende apenas homogeneizar os currículos de formação de docentes da educação básica, como também contribuir para a manutenção do capital, haja vista que vivemos em uma sociedade capitalista que visa somente o lucro. Atendendo a orientações de grupos empresariais e mercantilizando o sistema educacional, a BNC-Formação preocupa-se não em formar

cidadãs/ãos críticas/os socialmente, mas é nítida a sua preocupação em preparar as/os futuras/os professoras/es somente para o mercado de trabalho, um trabalhador submisso, sem autonomia e/ou criticidade, formando cidadãs/ãos também sem autonomia e/ou criticidade.

Ao afirmar que um dos seus objetivos é *o efetivo desenvolvimento de competências docentes* (Excerto 8), este documento enfatiza – especialmente por meio do uso do adjetivo *efetivo* – e ressalta esse objetivo, além de legitimar a necessidade da efetivação da BNC-Formação. Coloca, assim, as/os professoras/es como profissionais despreparados e incompetentes (quando ratifica que o desenvolvimento dessas competências tornará as/os professoras/es *competentes no exercício profissional de seu magistério* – ainda no Excerto 8).

Outro ponto que vale destacar sobre a BNC-Formação é o fato deste documento explicitar as três dimensões que compõem a prática profissional: *o conhecimento, a prática e o engajamento*. A primeira dimensão evidencia o desconhecimento das/os professoras/es sobre saber ensinar ou como ensinar. A segunda, está relacionada à condução de ações resultantes do desenvolvimento das competências e habilidades durante o processo de ensino-aprendizagem. E a terceira, está relacionada ao comprometimento das/os professoras/es com o próprio desenvolvimento, aperfeiçoamento profissional e, conseqüentemente, com a aprendizagem das/os estudantes.

Essas dimensões, segundo Souto Maior e Borges (2022), reafirmam a atribuição da culpa pela desvalorização da/o profissional docente “tanto às instituições de formação inicial de professoras/es quanto às/aos próprias/os docentes, reiterando a ideia de que os cursos não possuem a qualidade necessária e que as/os profissionais formadas/os atualmente são incompetentes” (Souto Maior; Borges, 2022, p. 17). Sob essa ótica, ignora-se todos os outros aspectos que interferem na qualidade do ensino, considerando-se que esta será alcançada somente com o investimento na formação do/a professor/a (Souto Maior; Borges, 2022).

Por fim, percebemos que todos os excertos seguem um mesmo fio condutor que enxerga as/os professoras/es como desatualizadas/os e, portanto, desvalorizadas/os, uma vez que, ao desenvolver as competências exigidas pelo documento, o/a professor/a estará *efetivamente preparado e [será], conseqüentemente, valorizado por ser um profissional capacitado que tenha, conseqüentemente, uma carreira desejada nesta sociedade* (Excerto 7). Em outras palavras, este documento culpabiliza o/a professor/a pela sua desvalorização social, afirmando que ele/a só não é valorizado/a socialmente porque não se prepara, não se capacita. Nesse sentido, segundo Souto Maior e Borges (2022, p. 16),

[...] a desvalorização não seria uma consequência de políticas governamentais que pouco investem na formação e na capacitação das/os docentes, mas uma consequência ora de cursos de licenciatura mal estruturados, ora da falta de compromisso das/os professoras/es com a profissão (Souto Maior; Borges, 2022, p. 16).

Consideramos, pois, relevante evidenciar que, embora pareça importante e sedutora a ideia da centralidade do/a professor/a em documentos que norteiam a educação, como no caso da BNCC e da BNC-Formação, torna-se importante desconstruir e subverter discursos que nos culpabilizam pela qualidade da educação e questionar sobre o papel das/os outras/os sujeitas/os, instituições, aspectos e dimensões importantes para o processo e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Vejamos, a seguir, como professoras/es de Língua Portuguesa da rede básica de ensino público do interior de Alagoas configuram discursivamente suas identidades e se estas dialogam, ou não, com as identidades que são legitimadas pelos documentos oficiais.

3.2 O QUE É SER PROFESSOR/A? AS IDENTIDADES DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO INTERIOR DE ALAGOAS

Quando analisamos como as identidades das/dos docentes colaboradoras/es da pesquisa são configuradas discursivamente em relação à forma como elas/es representam suas profissões, podemos apontar que há uma dinâmica identitária que envolve diferentes nuances nos dados. Muitas vezes, as identidades mapeadas se sobrepõem, formando um mosaico identitário que molda percepções sobre o que implica ser professor/a e como este/a profissional deve agir em suas práticas cotidianas em sala de aula. Nessa miríade, podemos apontar o seguinte quadro de identidades docentes relacionadas à profissão (Quadro 5):

Quadro 5 - Identidades docentes relacionadas à profissão

Identidades	Campos semânticos mapeados
Desvalorizada/o	Desrespeitada/o Fadado/a à sobrecarga Sem reconhecimento Sem autonomia
Guerreira/o	Lutador/a Sofredor/a
Jardineira/o	Provocador/a de ideias Desenvolvedor/a de talentos Uma aposta no Futuro Mediador/a Guia
Aprendiz	Aprende com o próximo

Fonte: Elaborado pela autora

Essas identidades mobilizam diferentes campos semânticos, configurando uma rede discursiva sobre o que significa ser professor/a na atualidade, rede essa que as/os atravessa e as/os constitui, tendo em vista o caráter relacional da profissão. Como veremos a seguir, a relação sujeita/o e alteridade é construída no e pelo outro, resultando em uma construção subjetiva e múltipla de identidades. No caso específico do/a professor/a, sua identidade é, muitas vezes, naturalizada, desconsiderando uma multiplicidade de vozes que a perpassam e a tornam heterogênea, temporal e em constante movimento.

Sob essa perspectiva, e percebida como ato de fala performativo, a linguagem nos permite evidenciar como o efeito de sentido desse mosaico de representações identitárias, ainda que indiretamente, incide no modo como essas/es professoras/es constituem as suas subjetividades, se percebem no mundo e, conseqüentemente, no modo de exercer a sua profissão. Veremos, por conseguinte, a linguagem como ação e o seu efeito nas práticas sociais.

3.2.1 Ser professor/a é ser desvalorizado/a

As identidades em torno do campo semântico do/a professor/a enquanto um/a profissional desvalorizado/a são configuradas por meio de dois aspectos fundamentais: i) explicitação de quem são aquelas/es que desvalorizam essas/es profissionais; e ii) as ações necessárias para que elas/es fossem valorizadas/os. Esses discursos aparecem nas falas de todas/os as/os professoras/es participantes da pesquisa, de diferentes maneiras, conforme é possível observar nos excertos a seguir.

Excerto 9: P1

O professor **deveria** ter um salário compatível com a sua importância para a sociedade, **deveria** ser respeitado por todos, **principalmente** por seus alunos e suas famílias.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 10: P2

Ser professor é **exaustivo**, mas é também **ter a oportunidade de conviver com as diferenças**, sei que **posso ajudar a muitos** por meio da educação [...] além da condição salarial defasada, existe também a **desvalorização** da sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 11: P3

No entanto, há uma **necessidade de valorização financeira** e, **principalmente**, pelos discentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 12: P4

[...] infelizmente o Brasil é um país que não trata o magistério com a dignidade que ele merece. Acredito que no futuro não haverá professores pela **desvalorização da profissão**. Em um país que não se dignifica um profissional da educação, não se pode esperar uma educação de qualidade.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 13: P5

É difícil, são muitas exigências, mas **pouco reconhecimento emocional e monetário** [...] **É um profissional fadado à sobrecarga**".

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 14: P6

[...] infelizmente, os professores não são vistos como deveria, é **muita sobrecarga** e falta condições necessárias para ministrarmos as aulas adequadamente".

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 15: P7

Ser professor não é apenas transmitir conhecimentos, ser professor vai além de ensinar, é ser aquele que está sempre ao lado do aluno [...] Apesar de não ser uma tarefa fácil, e a cada dia fica mais difícil, principalmente em relação à **indisciplina que é tanta, é muita falta de interesse e falta de respeito com os professores** [...] eles se sentem donos do poder, acham que só eles têm direitos. Nesse sentido, para mim, o **professor perdeu totalmente a sua autonomia** e se encontra atualmente clamando por mínimas condições de trabalho".

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando consideramos quem são apontados por essas/es profissionais como *aquelas/es que as/os desvalorizam* percebemos que, na percepção das/os professoras/es, as/os responsáveis por tal processo são tanto as/os alunas/os e suas famílias (P1; P3) quanto a sociedade (P2), utilizada de forma genérica para representar que as pessoas, de modo geral, não reconhecem nem valorizam o trabalho das/os professoras/es como de grande relevância para a formação social dos indivíduos. É notório como a projeção dessa imagem, de profissional desvalorizado, afeta o trabalho das/os professoras/es, porque as/os desmotiva e causa uma falta de confiança em si mesmas/os. Arroyo (2000) já nos alertou quanto a isso, ao apontar que, mesmo contra a nossa vontade, “somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser” (Arroyo, 2000, p. 29). Por isso, é tão importante refletir sobre como essas identidades são construídas no nível do discurso e como isso influencia no exercício deste ofício.

Outro ponto importante para a discussão é a desvalorização, tão presente nos excertos analisados. Esta é materializada, segundo as/os participantes, principalmente, em termos de baixos salários (P1, P2, P4 e P5), defasados e não compatíveis com o trabalho que é demandado de um/a professor/a. Segundo Arroyo (2000), o salário de um professor é correspondente ao valor que a sociedade dá para a educação, logo, “a imagem social ou o reconhecimento social é mais importante do que a competência em si” (Arroyo, 2000, p. 29). Assim, a desvalorização social da/o docente e, conseqüentemente, da educação, define e justifica seus salários e

condições de trabalho, uma vez que “os governantes jogam com essa imagem social contra a categoria” (Arroyo, 2000, p. 35). Essa questão também aparece nas entrevistas com as/os participantes, quando P6 aponta que “há uma tendência na sociedade atual de diminuir o valor/profissão do professor, essa desvalorização é traduzida em exaustivas cargas de trabalho e baixos salários”.

Ainda no campo semântico da *desvalorização* da/o docente, o/a professor/a também é apresentado/a como desrespeitado/a (P7) e sem reconhecimento (P5), fadado/a à sobrecarga (P6) e sem autonomia (P7). Nesse sentido, as ações necessárias para superar tal desvalorização não envolveriam apenas aspectos financeiros, ou seja, essas/es deveriam *ter um salário compatível* (P1), mas também deveriam *ser respeitadas/os* (P1) e *dignificadas/os* (P4). Destaca-se, nas falas das/os docentes participantes da pesquisa o uso do *futuro do pretérito*. Isso ocorre porque esse tempo verbal além de conferir um caráter de indignação ao que está sendo dito, também indica o que viria a acontecer caso tais elementos – melhores salários, respeito e dignidade – fossem colocados em prática, ou seja, o/a professor/a seria, conseqüentemente, um/a profissional valorizado/a.

No entanto, salientamos que, se tratando da valorização docente, entendemos como valorização alguns aspectos fundamentais, entre eles o já mencionado pelos/as professores/s colaboradores/as da pesquisa: a remuneração. Mas, pensando em uma dimensão mais ampla, apontamos também as condições de trabalho, a carreira e a formação inicial e continuada (Arroyo, 2000). Apesar de entendermos que a remuneração é um fator primordial para a permanência na carreira, uma vez que garantir a própria sobrevivência depende, primeiramente, de conseguir suprir necessidades básicas que só são acessíveis com o recebimento de um salário compatível (Masson, 2016).

3.2.2 Ser professor/a é ser guerreiro/a

O campo semântico do/a professor/a visto como um/a guerreiro/a assemelha-se muito à imagem estereotipada e/ou idealizada do/a professor/a como herói, que luta diariamente para “salvar” a/o aluna/o, é “uma figura heroica e, ao mesmo tempo, humana, que enfrenta dificuldades, sem, no entanto, abandonar os seus ideais” (Coracini, 2000, p. 152). Sob essa ótica, o/a professor/a guerreiro/a mobiliza campos semânticos como *guerreira/a* (P3), *lutador/a* (P4) e *sofredor/a* (P6).

Excerto 16: P3

[...] Ser professor é ser **um guerreiro**.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 17: P4

[...] Ser professor é ser um **lutador** constante que carrega nas costas uma jornada de trabalho árdua.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 18: P6

[...] Ser professor é ser um **sofredor** porque não são vistos como deveriam, sofrem com a sobrecarga horária e com a falta de condições necessárias para ministrar as aulas adequadamente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa identidade retoma discursos em torno da representação da profissão docente como uma atividade difícil de ser exercida, sobretudo, pela desvalorização que existe, além de, como mencionado (P4), ser uma profissão que demanda *uma jornada de trabalho árdua*. Segundo Arroyo (2000), esses discursos ou, nas palavras do autor, imagens historicamente construídas, estabelecem limites difíceis de serem ultrapassados porque cria uma tensão entre o que somos para o outro e o que somos para nós mesmos. Refletir sobre isso é, por vezes, incômodo, desconcertante e confuso. Somos professoras/es ou representamos um papel? Para Arroyo (2000), nós somos e representamos, simultaneamente, por isso a tensão e os desencontros. A interiorização e o reconhecimento dos campos semânticos pertencentes a essa identidade como algo negativo, ruim e exaustivo faz com que muitas/os professoras/es desistam da docência ou, na pior das hipóteses, permaneçam na profissão, porém sem dar o melhor de si, por acreditarem que não vale a pena.

Essa identidade é construída por meio de aspectos semelhantes, a insatisfação com a jornada de trabalho (P4 e P6) e as condições de trabalho relativas aos equipamentos necessários para preparar uma boa aula (P6). Primeiramente, é importante destacar que o trabalho de um/a professor/a não se resume ao período que ele/a passa na sala de aula. Além dessas aulas, existe o horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC – e o horário de trabalho pedagógico individual – HTPI –, isso quando esse/a professor/a não precisa trabalhar também em outras escolas para conseguir se manter. O problema fica ainda maior quando consideramos o tempo de deslocamento entre as instituições, os calendários e os dias de reuniões ou eventos, que geralmente são diferentes, principalmente, quando se trata da rede pública e da rede privada, por exemplo. Tudo isso reflete sobre como esta/e profissional se enxerga e como se sente percebida/o pelo outro.

O segundo ponto mencionado são *as condições necessárias para ministrar as aulas adequadamente* (P6). Na escola onde a pesquisa foi realizada, não percebemos falta de recursos disponíveis para os/as professoras/es (estamos inferindo que a professora em questão se referiu a recursos tecnológicos porque ela já tinha falado anteriormente sobre a extensiva carga

horária). No entanto, consideramos também que essas “condições necessárias” que ela menciona pode ser referente às formações específicas para o ensino e manuseio dos recursos durante as aulas, uma vez que, em outro momento da entrevista, quando perguntamos sobre as formações que aconteciam na escola, a professora mencionou o distanciamento que existe entre essas formações e a realidade: “nas formações, o enfoque é mais voltado para o conhecimento teórico, a prática da sala de aula é abordada parcialmente, vemos, inclusive, conteúdos que na sala de aula nem são replicados” (P6).

3.2.3 Ser professor/a é ser jardineiro/a

Essa identidade vincula-se a campos semânticos que representam o/a professor/a como um/a “modificador/a do destino” (Coracini, 2000), desempenhando um papel de motivador, como alguém que cultiva algo na esperança de um futuro melhor. Usando a metáfora do jardineiro e de outras representações que pertencem ao mesmo campo semântico – como *ter a graça de mediar o conhecimento* (P3) *provocador/a de ideias e desenvolvedor/a de talentos* (P4); *guia* (P5); e *uma aposta no futuro* (P6). Essas/es professoras/es constroem suas identidades de uma forma distinta daquelas analisadas até aqui, isto é, temos um processo identificacional positivo sobre o que é ser professor/a. Podemos observar isso nos excertos a seguir.

Excerto 19: P3

Ser professor é **ter a graça de mediar o conhecimento**, por ele ser a base de toda conquista.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 20: P4

[...] Ser professor é poder transformar a realidade do indivíduo a outro patamar. Não basta apenas expor o conteúdo, o professor é um **provocador de ideias** e **desenvolvedor de talentos**.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 21: P5

Ser professor é ser **jardineiro metafórico**, porque plantamos sementes em **terrenos difíceis**. É ser **um guia** que está no fim da fila.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 22: P6

É também **uma aposta no futuro**, cultivando o presente no despertar dos interesses, partilhando caminhos, possibilidades, conhecimentos e experiências.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar, as imagens construídas divergem de uma imagem do/a professor/a visto/a como desrespeitado/a e sem autonomia (P7) ou sobrecarregado/a (P6) e sem reconhecimento (P5). Isso evidencia que essas identidades não são fixas e nem iguais para todas/os as/os profissionais da categoria, pois emergem de um olhar subjetivo e de outros discursos que atravessam essas representações. Assim, cada professor/a, a seu modo, constrói discursivamente uma imagem de si, a partir da forma como este/a se lê e lê o mundo. P3, por exemplo, mobiliza um campo semântico construído com base na representação do papel do/a professor/a como um mediador/a, *ser professor é ter a graça de mediar o conhecimento*. Mediar, é situar-se entre dois extremos, nesse caso, a construção do conhecimento e a/o aluna/o. Ao usar a expressão “ter a graça” a professora legitima a sua identidade por meio de discursos que remetem à ideia de trabalhar por amor, devoção, “essa idealização de professor quase o desmaterializa, aproximando-o da abstração, ou talvez, da divindade” (Maciel, 2003, p. 493).

Já P4, traz no seu discurso, a negação de uma outra identidade (a do/a professor/a que só expõe o conteúdo), para reafirmar a sua como uma profissional que não faz somente isso, ela vai além, provoca ideias e desenvolve talentos. Temos, aqui, a problematização de outros discursos em circulação, os discursos que apontam para o/a *professor/a tradicional*, que, para a professora, é aquele/a que não faz outra coisa além de transmitir o conteúdo. Segundo Bakhtin (1981), essa é uma característica da polifonia presente no discurso, que não consiste somente em refletir outros discursos, mas também os refrata. Esta professora, por exemplo, escolhe fazer diferente do que, provavelmente, já presenciou ou presencia no seu cotidiano.

P5, em contrapartida, apesar de construir a identidade do/a professor/a jardineiro/a, menciona, em seguida, que as sementes são plantadas em “terrenos difíceis”, fazendo referência, como mencionado em outro momento da entrevista, à falta de reconhecimento que enxerga na profissão. Além de usar o verbo na primeira pessoa do plural “plantamos”, em um movimento de trazer para o discurso uma ação praticada não somente por ela, mas por um coletivo, pelo grupo a que pertence – a classe de professoras/es. Posteriormente, quando traz a identidade do/a professor/a como um guia, faz referência à imagem de um/a professor/a como alguém que está sempre disposto/a a ajudar e/ou orientar, partilhando caminhos, possibilidades, conhecimentos e experiências.

P6, usa a expressão “uma aposta no futuro” quando se refere à identidade do/a professor/a na contemporaneidade. Essa expressão ressalta a intencionalidade que há no ato de educar, “não se ensina despretensiosamente – o ato educativo é planejado” (Pinheiro, 2023, p. 22). Isso evidencia uma agência consciente do/a professor/a no exercício da sua profissão, uma

atitude responsiva e reflexiva da práxis, pensando na formação da/o educanda/o e em uma possível transformação da realidade. Segundo Pinheiro (2023), essa agência está relacionada ao “modo de ser, estar, se relacionar, pensar e construir o mundo” (Pinheiro, 2023, p. 58).

Por outro lado, essa expressão também pode estar relacionada à frustração da professora por não ver os resultados do seu próprio esforço, por acreditar que trabalha para o depois e não para o agora, resultando em uma sensação de insatisfação e desânimo no exercício do seu trabalho. Além de consideramos ser esse um discurso que coloca o/a professor/a como aquele/a que forma cidadãs/ãos para o futuro, o que desloca a/o estudante do papel de cidadã/ão como agente transformador/a da sociedade, por negligenciar a sua condição atual e ensinar pensando na/o cidadã/ão que esta/e aluna/o virá a ser e não no que ela/e é. Távola (1999) corrobora com esse pensamento quando afirma que o/a professor/a precisa ser capaz de fundir o ontem, o hoje e o amanhã para que haja uma transformação, sobretudo, no presente e não somente no futuro.

3.2.4 Ser professor/a é ser aprendiz

Essa identidade mobiliza um campo semântico que coloca a escola como um espaço de formação contínua, “lugar privilegiado para formação docente, onde a aquisição do conhecimento se constrói na interação com o outro” (Führ, 2015, p.26), valorizando a autoformação e a aprendizagem horizontal e descentralizada, por meio da reflexão e da colaboração entre os pares (professores/as) e entre professor/a e aluna/o, conforme exemplifica o Excerto 23.

Excerto 23: P1

Ser professor, além de ensinar, é **aprender com o próximo**.

Fonte: Dados da pesquisa.

Se reconhecer como professor/a aprendiz é assumir que o/a docente não é o/a detentor/a do conhecimento, que há sempre o que aprender e que é possível aprender à medida que se ensina, seja pela reflexão da prática ou no cotidiano com as/os que o/a cercam, uma vez que a escola é um espaço propício para a reestruturação, o questionamento e a modificação do conhecimento (Libâneo, 2015). Ao mencionar a expressão “além de”, a professora intensifica e agrega o que ela entende sobre ser professor/a, para ela, não é somente ensinar, é mais que isso, “é aprender com o próximo”. Nesse sentido, ela considera a escola como um lugar de partilha e de desenvolvimento profissional contínuo.

Segundo Pretorius (2006), ter um/a professor/a que se reconhece como aprendiz melhora significativamente a relação professor/a-aluno/a, pois à medida que ele/a reconhece suas limitações, desenvolve a empatia e, com frequência, ressignifica a sua própria prática docente. As/os alunas/os, em contrapartida, sentem-se mais à vontade para questionar e sugerir, contribuindo para uma troca de experiência e aprendizagem colaborativa.

Vejamos, na próxima seção, como a configuração dessas identidades discursivas reverberam nas práticas de (multi)letramento das/os docentes participantes da pesquisa.

3.3 IDENTIDADES DOCENTES E CONCEPÇÕES DE (MULTI)LETRAMENTOS

Antes de tratarmos especificamente sobre como as identidades docentes configuradas discursivamente desenvolvem as práticas de (multi)letramentos na sala de aula, consideramos ser importante apresentarmos um quadro que resume a seção 3.2. Assim, temos as seguintes identidades discursivas mapeadas de acordo com as respostas das/os sete professoras/es colaboradoras/es da presente pesquisa (Quadro 6).

Quadro 6 - Identidades mapeadas na seção 3.2

Docentes participantes	Identidades mapeadas
P1	Desvalorizada/o Aprendiz
P2	Desvalorizada/o
P3	Desvalorizada/o Guerreira/o Jardineira/o
P4	Desvalorizada/o Guerreira/o Jardineira/o
P5	Desvalorizada/o Jardineira/o
P6	Desvalorizada/o Guerreira/o Jardineira/o
P7	Desvalorizada/o

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar, a identidade que mais apareceu nos discursos das/os docentes foi a identidade de professor/a desvalorizado/a, que inclusive apareceu de forma categórica nos discursos de todas/os as/os docentes participantes da pesquisa. Alguns/as professores/as se identificaram profissionalmente apenas com essa identidade discursiva, enquanto outros/as

acrescentaram outras identidades, como aprendiz, guerreira/o, jardineira/o. Todas essas identidades mobilizam sentidos distintos, como vimos na seção anterior, e, conseqüentemente, reverberam em práticas de leitura e produção diversas, as quais,

assumem, portanto, que a filiação à determinada(s) concepção(ões) de letramento implica em práticas educacionais mais ou menos responsivas aos usos das linguagens na contemporaneidade e mais ou menos capazes de orientar escolhas éticas em processos de construção de significados (Szundy, 2014; Oliveira e Szundy, 2014).

Nessa perspectiva, analisaremos, nesta seção, como isso acontece. Sabemos que o documento oficial que regulamenta a prática da leitura e produção em sala de aula (BNCC) apresenta diretrizes sistemáticas para a promoção da leitura e dos (multi)letramentos na escola, a fim de desenvolver nas/os alunas/os uma postura ativa, reflexiva e crítica sobre a relação entre o discurso e as práticas sociais. No entanto, cabe ao/à professor/a selecionar os textos e levar para as suas aulas diferentes formas de promoção da leitura na sua prática docente e essa decisão é perpassada “por crenças individuais ou coletivas sobre os usos da escrita” (Terzi; Ponte, 2006, p.667).

Sob essa ótica, procuramos mostrar como as identidades docentes, mapeadas na seção anterior, relacionam-se às concepções e práticas de (multi)letramentos desenvolvidas em sala de aula, evidenciando os discursos sobre (multi)letramentos que fundamentam essas práticas. Os dados revelam que o grupo pesquisado se divide em duas visões/práticas acerca dos letramentos ou dos multiletramentos: i) Letramento como capacidade individual; e ii) Letramento como prática social. Perguntamos, em um dado momento, se as/os professoras/es trabalham a disciplina de Língua Portuguesa sob a perspectiva da BNCC e, em caso positivo, como isso acontece, a partir das respostas a esse questionamento, percebemos que as práticas de leitura e produção são trabalhadas em sala de aula com finalidades distintas, dependendo da perspectiva de letramento adotada pelo/a professor/a. Problematizaremos essas práticas de letramentos nas seções seguintes.

3.3.1 Letramento como capacidade individual

Pensar o letramento enquanto aprendizagem do código escrito é reduzir ou desconsiderar as práticas cotidianas das/os sujeitas/os envolvidas/os nesse processo de aprendizagem. Sabemos a importância de ler, escrever e ter uma boa comunicação, no entanto,

essas habilidades não devem ser desenvolvidas sem considerar as especificidades que emergem das práticas sociais e culturais nas quais as/os alunas/os estão inseridas/os (Rojo, 2001). Discursos que seguem essa linha de pensamento refletem, conseqüentemente, implicações para a prática pedagógica. Observemos os discursos abaixo.

Excerto 24: P1

A gente sempre trabalha vários gêneros textuais para que eles se desenvolvam, **aprendam a escrever, aprendam a falar**, porque sem a leitura tudo isso fica muito difícil.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 25: P6

Eu tento, trago textos impressos de notícias da internet, **mas faço só a interpretação da superfície do texto** porque os alunos não acompanham de maneira mais profunda.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 26: P7

Sim, a BNCC frisa **a importância da leitura e da integração com outras disciplinas**.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos excertos acima, as/os colaboradoras/es, apesar de afirmarem trabalhar diferentes gêneros textuais em suas aulas, consideram letramento como sinônimo de decodificação, “*aprendam a escrever, aprendam a falar*” (P1), “*mas faço só a interpretação da superfície do texto*” (P6) e “*ABNCC frisa a importância da leitura e da integração com outras disciplinas*” (P7). No primeiro exemplo (Excerto 24), a professora cita a aprendizagem da escrita e da comunicação como finalidade das suas atividades de leitura e produção na sala de aula, “aprendam a escrever, aprendam a falar”. Consideramos que atividades resumidas a essas finalidades, de caráter individual (por não levar em conta os usos da leitura e da escrita na sociedade), são cansativas e desestimulantes, uma vez que, de certa forma, transformam a/o aluna/o em mero “receptor, copista e reproduzidor de sentido” (Assolini; Tfouni, 1999, p. 27), sentido este que, muitas vezes, não dialoga com a sua realidade.

No excerto 25, quando a professora fala sobre *a interpretação da superfície do texto*, acreditamos que ela se refere à atividade de compreensão textual, que se baseia na decodificação de informações explícitas. Em especial, quando ela justifica afirmando que *os alunos não acompanham de maneira mais profunda*, que seria a interpretação textual, ligada ao entendimento e percepção de informações implícitas e intertextuais – como as relações de poder e ideologias – que extrapolam o texto escrito. Esse discurso evidencia que há ainda uma confusão, para muitas/os professoras/es, a respeito da diferenciação entre atividades de

compreensão e interpretação textual, por isso esses conceitos são geralmente entendidos como sinônimos (Leffa, 2012).

P7 também demonstra conhecimento da BNCC. No entanto, seu entendimento sobre o documento é limitado ao conhecimento de que é importante o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, *a BNCC frisa a importância da leitura e da integração com outras disciplinas*. Chamamos atenção aqui para a estratégia discursiva utilizada pelo professor para responder a esse questionamento: a *exclusão* (Van Leeuwen, 2008). Isso ocorre porque P7 não se colocou como agente na sua resposta, ele apenas demonstrou um certo conhecimento sobre o documento, mas não necessariamente respondeu à pergunta.

Notamos que, em todos os discursos apresentados, as/os professoras/es mostraram uma visão que se associa à visão de *letramento autônomo* (Street, 2014), que considera letramento como uma atividade individual e cognitiva. O texto, para o/a professor/a que adota essa perspectiva, é “visto apenas como um objeto linguístico a ser analisado. A relação do texto com as condições locais – socioeconômicas, culturais, políticas etc. – em que foi produzido e que, com certeza, influenciaram sua produção e sua interpretação, não é considerada” (Terzi; Ponte, 2006, p. 668).

Além disso, essa visão distingue os grupos sociais em letrados e iletrados, pensando “exclusivamente a partir do domínio de gêneros, em geral escritos, legitimados por uma escola pensada para uma classe média branca, urbana, heterossexual e supostamente homogênea” (Szundy, 2017, p. 83), contribuindo, dessa forma, para a perpetuação de desigualdades sociais e reiterando “práticas sociais discriminatórias em relação à classe, raça, orientação sexual, religião etc” (Szundy, 2017, p. 83). Entendemos, portanto, que essa concepção de letramento forma sujeitas/os “para (inter)agir de forma competente e hábil na sociedade neoliberal, mas com pouco (ou nenhum) aparato crítico para questionar suas iniquidades” (Szundy, 2019, p. 131), uma vez que nossas atitudes na e pela linguagem são movidas a partir das nossas concepções sobre o que é aceitável ou inaceitável (Szundy, 2019).

3.3.2 Letramento como prática social

Compreender o letramento enquanto prática social é reconhecer a necessidade de formar sujeitas/os que sejam ativas/os socialmente, isto é, capazes de (re)significar a realidade que as/os cerca, construir suas identidades na relação com o outro, confrontar, quando necessário,

e ocupar espaços de poder (Kleimam, 1995). Para isso, é indispensável pensarmos o letramento imbricado em um processo dialético entre linguagem e contexto social. Vejamos os excertos abaixo.

Excerto 27: P2

Nós temos tentado, trazendo para os alunos **algo que faça parte do contexto e da realidade deles** para que eles sejam **protagonistas das atividades e da própria história**.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 28: P3

Sim, **visitando sempre o protagonismo do aluno** [...] **procuro trabalhar de acordo com o que ele já tem de conhecimento** [...] tomo como base a BNCC e **adapto à realidade do meu alunado**.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 29: P5

Sim, **não é algo novo, inovador**. É algo que **os professores já faziam**.

Fonte: Dados da pesquisa.

Excerto 30: P4

Eu tento aproximar o aluno da escrita crítica, não da escrita convencional, de produzir por produzir. Eu procuro **colocar o texto como uma questão discursiva entre o aluno e o mundo**. [...] Falo sobre a leitura de mundo e a importância de uma **leitura crítica e criativa**.

Fonte: Dados da pesquisa.

Notamos que, diferente dos discursos da subseção anterior, os excertos acima nos remetem a outra perspectiva de letramento, ou seja, os discursos apontam para um trabalho mais voltado para o uso da leitura e produção em diferentes contextos sociais, *algo que faça parte do contexto e da realidade deles* (P2), *adapto à realidade do meu alunado* (P3), *não é algo novo, inovador. É algo que os professores já faziam* (P5) e *procuro colocar o texto como uma questão discursiva entre o aluno e o mundo* (P4).

P2, P3, P4 e P5, ao mencionarem as suas preocupações em levar para a sala de aula conteúdos que dialoguem com a realidade das/os alunas/os, ressaltam que, para elas/es, é importante desenvolver atividades voltadas para as práticas sociais de letramento. Essa afirmação corrobora com Kleimam (1995), que considera o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Ao mencionar seu desejo em tornar as/os alunas/os *protagonistas das atividades e da própria história*, P2 dialoga com a própria BNCC, quando o documento menciona “o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende” (Brasil, 2017, p. 17).

P2 e P3 têm discursos semelhantes. Ambas mencionam o protagonismo das/os alunas/os como ponto de atenção e bastante relevância no desenvolvimento de suas atividades, *para que*

eles sejam protagonistas das atividades e da própria história (P2) e procuro trabalhar de acordo com o que ele já tem de conhecimento (P3). Além de ressaltarem que procuram conhecer e levar para a sala de aula atividades de situações reais e significativas, *algo que faça parte do contexto e da realidade deles (P2) e adapto à realidade do meu alunado (P3)*, indo ao encontro do que Kleiman (2006) discorre sobre o processo de considerar a/o aluna/o como agente do processo de letramento.

P4, tem um posicionamento que vai além de usar a leitura e a escrita em uma perspectiva social, ela objetiva desenvolver em seus alunos o letramento crítico, *Eu procuro colocar o texto como uma questão discursiva entre o aluno e o mundo e ainda Falo sobre a leitura de mundo e a importância de uma leitura crítica e criativa.* Essa visão da professora coaduna com a visão de letramento ideológico (Street, 2014) que considera, para análise de um texto, as estruturas sociais e as relações de poder na sociedade. Segundo Szundy (2017),

Nesse modelo, as práticas de letramento estão sempre imbuídas de/por relações de poder, o que torna a compreensão de como os/as participantes (re/des) constroem significados nas e sobre os letramentos em que se engajam, isso é fundamental do ponto de vista social e cultural (Szundy, 2017, p. 84).

Nesse sentido, esses docentes, ao compreenderem letramento enquanto prática social consideram não somente as práticas em si, mas, sobretudo, os “efeitos dessas práticas para as comunidades que as constroem e/ou nelas se engajam” (Szundy, 2019, p. 127), problematizando as ideologias que as perpassam e as relações de poder que as legitimam ou as tornam marginais em diferentes contextos sociais.

Após a análise apresentada, podemos estabelecer a seguinte correlação entre as configurações discursivas das identidades docentes e as concepções de (multi)letramentos (Quadro 7):

Quadro 7 - Relação entre as identidades discursivas e as concepções de (multi)letramentos

Docentes	Identidades discursivas	Concepção de letramento
P1	Desvalorizada/o Aprendiz	Letramento como capacidade individual
P2	Desvalorizada/o	Letramento como prática social
P3	Desvalorizada/o Guerreira/o Jardineira/o	Letramento como prática social
P4	Desvalorizada/o Guerreira/o Jardineira/o	Letramento como prática social
P5	Desvalorizada/o Jardineira/o	Letramento como prática social
P6	Desvalorizada/o Guerreira/o	Letramento como capacidade individual

	Jardineira/o	
P7	Desvalorizada/o	Letramento como capacidade individual

Fonte: Elaborado pela autora

Abordaremos, na seção seguinte, como essa configuração se relaciona à leitura das identidades apresentadas por Castells (2018) - seção 2.2.1, uma vez que, na leitura que fazemos, os documentos oficiais apresentam as *identidades legitimadoras*, aquilo que as/aos professoras/es deveriam ser (seção 3.1), e as identidades configuradas discursivamente pelas/os próprias/os docentes (seção 3.2) coadunam ou não com esses documentos, podendo ser configuradas como identidades *legitimadoras*, identidades *de resistência* ou identidades *de projeto* (Castells, 2018).

3.4 IDENTIDADES DOCENTES, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE (MULTI)LETRAMENTOS

Por serem atravessadas por tensões existenciais, as identidades podem ser múltiplas e construídas provisoriamente, uma vez que são configuradas na interação, na relação com o outro e, portanto, são incessantemente (re)construídas. Nessa perspectiva, “cada tipo de processo de identidade leva a um resultado distinto no que tange à constituição da sociedade” (Castells, 2018, p.24). É, sob esse viés, que analisamos a relação estabelecida entre as identidades docentes, as suas concepções e as suas práticas de (multi)letramentos em sala de aula. Segundo Castells (2018), as identidades

[...] constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles, originadas e construídas por meio de um processo de individuação. Embora as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização (Castells, 2018, p.23).

Logo, podemos dizer que as/os sujeitas/os constroem as suas identidades a partir daquilo que lhes tem maior representação em contextos sociais distintos, sempre ideologicamente atravessadas por relações de poder. Nesse interim, apresentaremos, a seguir, recortes de anotações do diário de campo, realizadas no período das observações em sala de aula, que fazem referência às práticas de leitura e produção das/os docentes pesquisadas/os, a fim de entendermos como estas se configuram sob a ótica apontada por Castells (2018). Importante ressaltar que selecionamos apenas dois registros de aulas de cada docente e esta seleção e

transcrição foi realizada tomando como base aquilo que acontecia com mais frequência nas aulas dessas/es professoras/es, uma espécie de protótipo das aulas observadas.

3.4.1 Práticas pedagógicas das/os docentes que pensam letramento como capacidade individual

Por meio dos excertos abaixo evidenciamos como algumas/alguns das/os professoras/es participantes da pesquisa desenvolvem atividades de leitura e produção textual na sala de aula com foco somente na gramática normativa da língua portuguesa, desconsiderando o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos e práticas sociais. Estas práticas pedagógicas desconsideram, por consequência, a maneira como as diferentes vivências das/os alunas/os interferem/impactam em uma participação ativa, ou não, dessas/es sujeitas/os na sociedade.

Excerto 31: P1

A professora pede para a turma formar equipes com seis integrantes. Depois das equipes organizadas, ela entrega cópias de uma redação nota mil no Enem 2022. Faz uma leitura em voz alta com a turma e, em seguida, pede para que as equipes localizem no texto as conjunções. “Quem quiser marcar outros elementos coesivos – que vocês consideram coesivos – podem marcar, mas inicialmente vamos trabalhar apenas as conjunções”. Um aluno fala “professora, eu já estudei isso, mas faz tempo, não sei se ainda lembro”. A professora responde “Não tem problema, vamos relembrar e aprender agora”. Depois volta-se para a turma “Quero que marquem as conjunções, discutam entre vocês o sentido de cada uma e procurem substituí-las por outra de mesmo sentido, depois um aluno de cada equipe vem aqui na frente explicar o que a equipe fez”.

Fonte: Diário de campo, 14/10/2022.

Excerto 32: P1

A professora pede para a turma fazer equipes de seis pessoas e entrega a cada equipe um texto recortado em parágrafos para que cada equipe tente montar um texto coeso. Um tempo depois, duas equipes terminam a montagem do texto e entregam a professora, ela parabeniza as equipes e explica para a turma que um texto precisa ter introdução, desenvolvimento e conclusão. “Lembram quando eu falei que a coesão é o que dá coerência ao texto? Então, já estudamos as conjunções e os pronomes, mas tem outros elementos também, porém eu não quero confundir vocês agora. Por isso, vamos observar a pontuação desse texto, a vírgula principalmente, ela também é um elemento coesivo, sabiam?” Uma aluna responde “Sim, porque se tirar uma vírgula já muda o sentido, não é professora?” A professora responde “Sim, vamos ver aqui” e inicia a leitura do texto em voz alta. À medida em que ela vai lendo, vai também explicando o porquê de cada pontuação.

Fonte: Diário de campo, 28/10/2022.

Excerto 33: P6

A professora pede que a turma abra o livro didático na página 71 e escreva a atividade no caderno. A atividade é uma interpretação de texto sobre um resumo do livro Dom Quixote. “Já leram esse livro?” ela pergunta. Uma aluna responde “Eu não, tenho preguiça de ler”. A professora comenta “Pois não deveria, a leitura é importante, eu sempre falo isso pra vocês”. A professora faz a leitura do resumo em voz alta e, em seguida, diz “a quem interessar, tem muitas unidades desse livro na biblioteca da escola. Agora, respondam a atividade que daqui a pouco eu vou corrigir”.

Fonte: Diário de campo, 05/12/2022

Excerto 34: P6

A professora entra na sala com alguns livros didáticos (não os livros que as/os estudantes têm, são outros livros), pede para que formem duplas e entrega um livro para cada dupla. Depois, escreve no quadro: atividade da página 49 a 54. “Respondam que isso é revisão, vocês já sabem, ou, pelo menos, deveriam saber”. Enquanto a turma faz a atividade, a professora se senta junto a três alunos com necessidades especiais que estão sentados próximos e começa a fazer uma atividade adaptada com eles. “Qualquer coisa, podem me chamar” ela avisa a turma.

Fonte: Diário de campo, 10/12/2022

Excerto 35: P7

[Turma da EJA] O professor entrega para a turma cópias de uma crônica “O homem trocado” de Luis Fernando Veríssimo. A crônica tem várias palavras destacadas em negrito. “Quero que vocês escrevam as palavras destacadas do texto em seus cadernos e classifique-as em seguida, dizendo se são substantivos, verbos, adjetivos etc. Vou dar um tempo e depois, antes de corrigir, fazemos uma leitura coletiva, vão lendo individualmente por enquanto.”

Fonte: Diário de campo, 01/11/2022

Excerto 36: P7

[Turma da EJA] O professor inicia a aula informando que esta será realizada com a utilização do dicionário (ele leva para a sala 30 minidicionários), então pergunta se a turma conhece o dicionário, se já usou em algum momento e qual o objetivo da sua utilização. A turma diz que conhece e demonstra familiaridade com o livro. Em seguida, o professor distribui os dicionários por equipes, um para cada aluna/o. Após entregar os livros, ele fala a palavra “exoneração” e pede para as equipes procurarem (quem encontrasse primeiro ganhava um chocolate). Ele fez isso com várias outras palavras (Exceção, hereditário, mesopotâmia etc.) Em seguida, pediu para que as equipes escrevessem o significado de cada palavra no caderno, colocassem em ordem alfabética e escrevessem uma frase com cada uma.

Fonte: Diário de campo, 25/11/2022

Como mencionado na introdução a esses excertos, ao longo das observações, percebemos que essas/es professoras/es (P1, P6 e P7) desenvolveram atividades com foco na gramática normativa da língua portuguesa, sem fazer referência aos usos, contextos e situações discursivas da linguagem. Constatamos que isso ocorre com frequência devido à concepção que elas/es têm sobre práticas de leitura e produção. Como vimos, na seção anterior, a concepção de letramento dessas/es professoras/es é a de letramento como capacidade individual, logo, essa concepção reverbera em suas práticas em sala de aula que, de forma consciente ou não, acabam elegendando uma determinada variedade linguística como correta, desconsiderando todas as outras

que, neste caso, são marginalizadas, vistas como inferiores e subalternas e, por consequência, também são vistas/os assim os seus falantes, que são legitimados ou não, dependendo da variedade da língua que utilizam.

Os excertos 31 e 32 revelam que a professora em questão trabalha a gramática normativa (conjunções e pontuação) correlacionando a gramática ao texto. P6 e P7 também focavam suas aulas no ensino da gramática, como podemos ver nos excertos 33,34,35 e 36. P7, por ser professor da EJA, considerando que essa modalidade de ensino não tem material didático, sentia-se na obrigação de levar materiais para desenvolver suas aulas. Muitas vezes o ensino da gramática foi contextualizado, porém o foco das aulas era sempre a gramática. Outro ponto relevante para este estudo é o fato de que, essas/es professoras/es também não utilizavam em suas aulas os outros recursos disponíveis na escola (tv, sala de informática, datashow), em vez disso, era utilizado somente o quadro branco, o livro didático e cópias de textos (como vimos nos excertos analisados).

Isso implica dizer que, em nossa percepção, essas/es professoras/es se aproximam das *identidades legitimadoras* apontadas por Castells (2018). São as identidades dos documentos analisados na seção 3.1, que apontam como as/os sujeitos deveriam ser, falar e/ou pensar, que compartilham valores arraigados socialmente, os quais conferem maior valor e prestígio a variedade padronizada e considerada homogênea da língua portuguesa, superestimando a modalidade escrita em detrimento da oral, com foco somente no certo e errado do ponto de vista elitista e colonial. Todos os excertos acima revelam atividades com foco na gramática normativa, desconsiderando o contexto social e a distribuição do poder, tanto na sociedade quanto na interação comunicativa (Kleiman, 1995).

No entanto, ressaltamos que não pretendemos desconsiderar o trabalho com foco na gramática normativa na sala de aula, porém, queremos evidenciar que nas muitas observações realizadas nas aulas dessas/es professoras/es, as aulas eram sempre voltadas para a gramática, a práticas normativistas, não foram trabalhadas, por exemplo, questões que demandassem das/os alunas/os uma reflexão sobre dimensões históricas, sociais e/ou políticas da língua e da realidade das/os próprias/os sujeitas/os que constituem o processo de ensino-aprendizagem.

3.4.2 Práticas pedagógicas das/os docentes que pensam letramento como prática social

Diferente dos excertos analisados anteriormente, apresentaremos, a seguir, recortes de aulas de língua portuguesa que compreendem o letramento como um processo histórico e

socialmente situado. As/os professoras/es observadas/os utilizam a leitura e a produção textual como uma ferramenta que visa a participação ativa, crítica e engajada das/os estudantes na sociedade.

Excerto 37: P2

A professora inicia a aula com uma explicação sobre a primeira fase do Modernismo no Brasil (utiliza slides para isso), em seguida pede para a turma formar grupos de 4 pessoas. “Cada pessoa lerá um poema, eu já trouxe os poemas, vou só entregar a vocês, depois uma pessoa de cada equipe virá aqui na frente falar sobre a compreensão do grupo sobre o poema lido e explicar a relação do poema com o Modernismo no Brasil. Em seguida, quero que vocês façam uma ilustração desse poema no caderno. Eu só vou entregar uma cópia a cada equipe, mas quem quiser pode usar o telefone para pesquisar o poema na internet”. Durante o desenvolvimento da atividade, a professora passa nos grupos para tirar dúvidas.

Fonte: Diário de campo, 05/08/2022.

Excerto 38: P2

A professora utiliza slides para mostrar a turma um poema de Oswald de Andrade “Canto de regresso à pátria”. “Vamos trabalhar a intertextualidade hoje, lembram que já estudamos isso?” Um aluno responde “Sim, com aquelas imagens da Mona Lisa”. A professora completa, em seguida, “Isso, vamos ver um texto escrito agora, quem lê pra mim?”. Uma aluna lê em voz alta o poema e a professora pergunta se o poema lembra alguma coisa. As/os alunas/os não conseguem lembrar e a professora passa o slide mostrando o poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. A professora faz a leitura e pergunta se os textos são parecidos e o porquê. Inicia-se uma discussão sobre o assunto, as/os alunas/os mostram-se participativas/os e atentas/os ao conteúdo, comentam sobre as semelhanças e o que acharam dos textos. Depois a professora pede para que cada aluna/o produza um texto utilizando a intertextualidade “pode ser escrito ou desenhado, eu sei que muitos aqui gostam de desenhar. Usem a criatividade, pode ser sobre qualquer coisa ou tema que vocês queiram falar”.

Fonte: Diário de campo, 22/08/2022.

Excerto 39: P3

O professor inicia a aula com uma apresentação de slides sobre o “agosto verde” (de 21 a 28 de agosto é considerada a semana estadual da pessoa com deficiência). Os slides trazem a temática *capacitismo*. A imagem no slide é do mural da escola, com várias imagens sobre o assunto. Ele pergunta se as/os alunas/os já tinham visto/lido aqueles textos. As/os alunas/os falam que já haviam passado várias vezes pelo mural, mas não tinham parado para ler, então o professor explica do que se trata os textos. Após a explicação, ele mostra um vídeo de uma youtuber falando sobre o assunto, no vídeo, a youtuber entrevista uma mulher com nanismo. A entrevistada fala que muitas marcas a procuram, no mês de agosto, no seu instagram para falar sobre esse assunto, “Mas eu não me resumo a isso, eu posso falar sobre muitas outras coisas. É como se só quem pudesse falar sobre racismo, por exemplo, fosse uma pessoa negra, nós sabemos que não é assim”. Após o vídeo, o professor discute com a turma as percepções sobre o assunto, a turma se mostra muito participativa. Em seguida, ele pede uma produção de texto coletiva, grupos de seis pessoas, com o tema “A diferença nos enriquece e o respeito nos une”.

Fonte: Diário de campo, 25/08/2022

Excerto 40: P3

O professor inicia a aula com slides sobre tipos e gêneros textuais, ele explica o conteúdo, a turma tira algumas dúvidas e, em seguida, o professor pede para a turma fazer um mapa mental no caderno sobre o assunto estudado. O professor sai da sala e, um tempo depois, volta com alguns textos e entrega uma cópia a cada aluna/o. Trata-se da crônica “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. “Eu quero que vocês leiam esse texto em casa e, na próxima aula, me falem se consideram esse texto como conto ou crônica e quero que me falem sobre a diferença de cada um desses gêneros, nós já estudamos isso”.

Fonte: Diário de campo, 10/12/2022

Excerto 41: P4

[Turma da EJA] A professora inicia a aula colocando uma música para a turma escutar (antes disso ela explica que há uma diferença entre *ouvir* e *escutar*, fala um pouco sobre e depois pede para a turma escutar a música, acrescentando que “escutar é ter atenção e respeito pelo outro”). É uma música de Renato Russo “Mais uma vez”. Quando a música termina, a professora faz um momento de interpretação da letra com a turma, pede para que cada aluna/o fale um trecho que mais gostou e justifique o motivo, falando sobre a interpretação que ela/e fez daquele trecho. A turma não tem muitas/os alunas/os, todas/os participaram e justificaram a escolha. A professora foi mediando a discussão enquanto a turma falava. Em seguida, colocou a música para tocar novamente “Vou colocar de novo, porque, pelo jeito, vocês gostaram da música”. Quando a música terminou, ela pediu para que todas/os escrevessem em seus diários uma pequena interpretação sobre a música (a turma tem um diário de campo, por isso toda aula elas/es escrevem algo sobre o que estudaram. O diário deve ser entregue à professora no final do módulo que tem duração de dois meses cada). Depois a professora entregou a letra da música às/aos alunas/os e pediu para que destacassem palavras com sentido denotativo e conotativo. Depois foi pedindo para que falassem sobre as marcações que fizeram e o porquê.

Fonte: Diário de campo, 05/08/2022

Excerto 42: P4

[Turma da EJA] A professora iniciou a aula informando que o conteúdo a ser trabalhado naquele dia seria *Diferença de comportamento entre as gerações*. “Vocês acham que há diferença?” ela pergunta. Uma aluna responde “Claro, os jovens de hoje têm tudo muito fácil, por isso são assim, eu quero ver ser irresponsável assim no meu tempo”. A professora comenta, “Pois, é, falaremos sobre isso hoje, formem duplas e discutam sobre alguns exemplos que vocês acham que mudou bastante entre as gerações, entre vocês e seus filhos, por exemplo. Vou dar um tempo e depois eu quero que vocês comentem com todos da sala sobre a conclusão que chegaram com suas duplas”. Alguns pontos mencionados pelas duplas na hora da discussão foram: Padrão de relacionamento “hoje está tudo muito liberal, virou bagunça” (aluno 1); Modo de vestir “principalmente as mulheres, a meu ver, as mulheres, hoje, andam praticamente nuas” (aluno 2); O respeito aos pais “se eu falasse com a minha mãe igual os jovens tratam os pais hoje, eu não estaria nem aqui para contar essa história” (aluno3).

Fonte: Diário de campo, 30/09/2022

Excerto 43: P5

A professora coloca um vídeo para a turma assistir, sobre a vida e a obra de Machado de Assis (autor que a turma precisava conhecer para se preparar para

o projeto literário que estava próximo). Ela pede para a turma prestar atenção ao vídeo e, em seguida, sai da sala de aula, o vídeo tem imagens antigas e áudio baixo, a turma não consegue ouvir, mesmo um aluno aumentando o volume da tv, e fica dispersa. Alguns/as alunos/as mexem no telefone, outros lancham e conversam. Quando a professora volta para a sala de aula e pergunta o que a turma achou do vídeo, a turma fala que não gostou porque não conseguiu ouvir. Uma aluna fala: “também se desse pra ouvir não teria graça com essas imagens antigas aí”. A professora, nesse momento, começa a escrever no quadro branco e a turma questiona o que ela está escrevendo, “o conteúdo do vídeo, já que vocês não assistiram. Eu sei que o vídeo é chato mesmo, mas eu vou fazer o que? Podem pegar o caderno e começar a escrever”.

Fonte: Diário de campo, 08/09/2022

Excerto 44: P5

A professora projeta no quadro branco uma apresentação de slides sobre a primeira fase do Modernismo e pede para que a turma escreva o conteúdo dos slides no caderno. Quando questionada por um aluno sobre o porquê de os slides não serem enviados para o grupo, no whatsapp da turma, e na aula a professora faria somente a explicação do conteúdo, ela responde “melhor não, porque vocês só ficam em silêncio quando estão escrevendo”.

Fonte: Diário de campo, 01/11/2022

Ressaltamos que, apesar de, em vários momentos, essas/es docentes terem trabalhado a gramática normativa em suas aulas, ficou evidente que elas/es a consideraram como mais uma variedade da língua e não como a única com um fim em si mesmo. Partindo desse pressuposto, consideramos que P2 e P3, apresentam um potencial para a *identidade de projeto*, pois suas práticas nos permitiram inferir que (re)constroem e (re)significam a forma como ensinam a partir da realidade das turmas, trazendo material extra para as aulas (o livro didático também foi usado em outros momentos) e abrindo espaço para a construção do conhecimento pelas/os próprias/os alunas/os (excertos 37 e 38). P3, por exemplo, para falar sobre um determinado assunto na aula, leva imagens do cotidiano das/os alunas/os a fim de tornar a sua aula ainda mais significativa para aquelas/es estudantes, além de também utilizar vídeos e outros recursos, além do livro didático, para complementar suas aulas (excertos 39 e 40).

Notamos nessas/es professoras/es um compromisso e uma dedicação maior com a atividade que exercem. Tanto P2 quanto P3 apresentaram uma preocupação com a formação das/os alunas/os e demonstraram uma busca constante pelo engajamento das turmas em suas aulas, procurando despertar novos olhares para a realidade por meio da criatividade e de uma consciência crítica. São professoras/es que (re)definem constantemente suas práticas metodológicas, ao passo que se (re)definem também nesse processo enquanto docentes. A identidade de projeto, neste caso, está para além da competência técnica exigida nos documentos oficiais da educação, é um ato político, ético e comprometido com o

desenvolvimento de potencialidades emancipatórias (Arroyo, 2013). Segundo Castells (2018), a identidade de projeto, construída por meio da negociação de significados, pensa para além da identidade individual, visa uma identidade coletiva, capaz de responder aos constrangimentos gerados e postos pela sociedade em rede, desvela discursos que servem somente aos interesses hegemônicos, contribui para a redução das desigualdades e promove a justiça social.

P4, por outro lado, apresenta uma *identidade de resistência*, essa professora trabalha com alunas/os da Educação de Jovens e Adultos e essas/es alunas/os não têm materiais didáticos. Neste caso, a professora diariamente resiste a essa experiência contextual e busca ensinar de uma forma mais dinâmica e significativa, dentro da sua realidade, e encarar esse desafio. Para isso, ela, frequentemente, levava materiais que estavam ao seu alcance e alcance da turma, visando o trabalho com diversos tipos de letramentos. Nas aulas transcritas acima, ela trabalhou interpretação da letra de uma música (no excerto 41), dando oportunidade para que todas/os pudessem se expressar na aula e apresentando argumentos para defender um ponto de vista. Outro ponto importante no caso dessa professora, é que a turma frequentemente contribuía positivamente para o efetivo desenvolvimento das aulas, por ser da EJA, não era uma turma muito grande (se comparada as turmas de ensino médio regular que geralmente têm 50 alunas/os por sala, essa tinha uma média de 25 alunas/os), são alunas/os mais velhas/os, mais experientes e com mais vontade de aprender, pois tentam recuperar “o tempo perdido” outrora, por inúmeros motivos, por isso valorizam muito a oportunidade que estão tendo agora. Essas condições dadas por essas/es alunas/os fazem toda a diferença para o desenvolvimento e avanço das aulas.

No excerto 42, ela trabalhou com as próprias experiências de vida das/os estudantes, agregando valor e significado para a sua aula. Em outro momento, essa professora pediu para as/os alunos/as levarem um comprovante de água ou luz, para fazer a leitura e explicar o significado de cada coisa escrita no comprovante, as/os alunos amaram a aula, pois muitas/os falaram que pagavam porque se sentiam na obrigação de pagar, mas não sabiam o significado de tudo que estava escrito ali. Com frequência, ela levava vídeos, músicas, revistas e notícias impressas de páginas do instagram (segundo ela, não era possível levar a turma para a sala de informática porque a maioria não sabia usar o computador). Acreditamos que isso reafirma a identidade dessa professora que não desiste apesar dos desafios da sua profissão e procura fazer o seu melhor dentro das condições que lhes são oferecidas.

Quanto a P5, notamos uma peculiaridade, percebemos que a identidade dessa professora, em termos de classificação, está entre a *identidade de resistência* e a *identidade*

legitimadora. Apesar de discursivamente ela se sentir uma professora desvalorizada (todas/os as/os professoras/es participantes da pesquisa disseram se sentir assim), notamos que ela tenta resistir e construir as suas “trincheiras de resistência” (Castells, 2018), reafirmando o que ela falou em outro momento que ser professora é ser jardineira, como vimos na seção 3.2. Nos excertos 43 e 44, ela tenta inovar em suas aulas, tenta trabalhar com outras tecnologias- além do quadro branco, tornar a aula mais significativa (identidade de resistência), mas, talvez por falta de formação para trabalhar com esses novos instrumentos em sala de aula, ou por falta de prática, já que esse era o primeiro ano da sua experiência em sala de aula, observamos que ela não consegue avançar no seu desejo e volta a fazer da forma que acredita ser possível naquele momento (identidade legitimadora).

No entanto, acreditamos que, por apresentar esse desejo de resistir e fazer diferente, não podemos classificá-la como identidade legitimadora, pois ela, ainda que não tenha conseguido ainda, está mais próxima de uma *identidade de resistência*. E, nesse sentido, segundo Castells (2018), essa “é uma identidade defensiva, nos termos das instituições/ideologias dominantes, revertendo o julgamento de valores e, ao mesmo tempo, reforçando os limites da resistência” (Castells, 2018, p. 25), podendo ainda, em algum momento, vir a se tornar uma identidade de projeto.

Desse modo trazemos novamente o quadro apresentado na seção anterior, agora com mais essa parte da análise. Ele ficou assim (Quadro 8):

Quadro 8 - Relação entre as identidades discursivas, as concepções de (multi)letramentos e as configurações identitárias propostas por Castells (2018)

Docentes	Identidades discursivas	Concepção de letramento	Identidade segundo Castells (2018)
P1	Desvalorizada/o Aprendiz	Letramento como capacidade individual	Identidade legitimadora
P2	Desvalorizada/o	Letramento como prática social	Identidade de projeto
P3	Desvalorizada/o Guerreira/o Jardineira/o	Letramento como prática social	Identidade de projeto
P4	Desvalorizada/o Guerreira/o Jardineira/o	Letramento como prática social	Identidade de resistência
P5	Desvalorizada/o Jardineira/o	Letramento como prática social	Identidade de resistência
P6	Desvalorizada/o Guerreira/o Jardineira/o	Letramento como capacidade individual	Identidade legitimadora
P7	Desvalorizada/o	Letramento como capacidade individual	Identidade legitimadora

Fonte: Elaborado pela autora

Consideramos importante ressaltar que as reflexões e classificações aqui apresentadas são provisórias, fruto da interpretação de discursos e práticas pedagógicas das/os docentes pesquisadas/os, além de um fator primordial: a dinamicidade das identidades, nosso objeto de estudo ao longo desta pesquisa. Todavia, essa análise nos permitiu observar como as identidades discursivas reverberam nas práticas de (multi)letramentos desenvolvidas em sala de aula, evidenciando que a percepção que a/o docente tem da sua profissão, por conseguinte, da sua identidade profissional, afeta, de alguma forma, a sua prática cotidiana e esta, por sua vez, incide diretamente sobre os discentes em formação.

Outro ponto que, como vimos, também influencia na prática pedagógica do/a professor/a é a sua concepção sobre (multi)letramento. Para muitas/os, essa noção ainda é confusa, pois, ao decorrer da análise, encontramos contradições entre o dizer e o fazer, uma vez que nas entrevistas todas/os as/os docentes afirmaram trabalhar a disciplina de acordo com a BNCC (que, por sua vez, percebe o letramento enquanto prática social). No entanto, na prática o que percebemos, em muitos casos, foram aulas focadas em regras gramaticais descontextualizadas e tentativas malsucedidas do trabalho com os (multi)letramentos que em nada contribuem para a formação de um/a aluno/a crítico/a e responsivo/a.

Notamos que, das/os sete docentes pesquisadas/os, apenas dois demonstraram ter aproximação com uma identidade de projeto, ainda que em construção (P2 e P3). Essa identidade de projeto nos permite vislumbrar outros caminhos possíveis para a educação, caminhos esses que consideram a dialética entre a/o sujeita/o e a sociedade e colaboram para a construção e/ou (re)definição das identidades, tanto do/a professor/a quanto da/o aluno/a e, conseqüentemente, a transformação de toda a estrutura social. Mas, para isso, é necessário que a/o docente esteja empenhada/o nessa transformação, revelando a sua agência para além do contexto estabelecido.

Não queremos, com isso, subestimar esse processo ou fazer parecer que a construção dessa identidade de projeto depende exclusivamente da vontade e da decisão do/a professor/a baseado/a apenas na sua capacidade de agenciamento em relação a sua autoformação, pois, é evidente que essas identidades são situadas historicamente e dependem do contexto social, isto é, precisa-se pensar em questões como: uma formação que atenda as reais necessidades das/os professoras/es, remuneração, carreira e condições de trabalho. Esses aspectos precarizam o trabalho docente, contribuem para a disseminação de um imaginário desvalorizado sobre a profissão e, conseqüentemente, interferem na forma como essas/es profissionais se percebem e percebem a sua profissão (Arroyo, 2013). Para o autor,

As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a condição de aulistas, o fraco ambiente cultural das escolas, a duplicidade de turnos de docência e ainda o trabalho doméstico, não apenas limitam a qualidade da docência, impossibilitam uma autoformação formadora (Arroyo, 2013, p. 42)

Sob essa ótica, salientamos que não basta investir em recursos tecnológicos para as escolas, como no caso da escola onde a pesquisa foi desenvolvida (que era bem equipada com sala de informática, internet, datashows, televisões, quadro branco etc.), é necessário pensar em formações que preparem essas/es profissionais para utilização plena desses equipamentos em suas aulas, o que nos leva a outro ponto fundamental: as reais possibilidades para participação em cursos de formação na própria escola, ou fora dela. Muitas/os professoras/es trabalham em mais de uma escola e trabalham o dia inteiro (era, inclusive, o caso de dois dos professores pesquisados). Por isso, precisamos pensar, dentre os outros pontos mencionados, em salários que possibilitem uma vida digna, algo, infelizmente, muito distante na realidade brasileira.

Em contrapartida, esta análise evidencia que uma configuração identitária não implica necessariamente em uma determinada prática, pois, como vimos o caso da professora 2 (sua configuração identitária é de professora desvalorizada, no entanto, sua prática aponta para uma identidade de projeto). Nesse sentido, é possível que, em vez de simplesmente oferecer resistência aos desafios no processo de identificação, haja um comprometimento com um processo de transformação social como forma de resposta aos constrangimentos frequentemente impostos pelo contexto no qual a/o docente encontra-se inserida/o. Em outras palavras, ressaltamos que a valorização do/a professor/a é essencial, inclusive com salários, porém ela não mina completamente a atuação do/a professor/a, talvez pelo tempo de serviço (a professora em questão tem 11 anos de atuação em sala de aula) ou simplesmente pela luta constante pela subversão de crenças e imagens postas socialmente. Esse processo de (re)configuração da identidade, de professor/a desvalorizado/a para a identidade de projeto, ocorre por meio da transição de um estágio passivo de não reflexão, de aceitação e conformidade, para um estágio mais elevado de resistência, reflexão crítica e intervenção ativa. Isso requer um sentimento de pertencimento, engajamento e desejo pela mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

IDENTIDADES DOCENTES E O SEU IMPACTO NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Figura 2 - Significados atribuídos às identidades docentes



Fonte: Elaboração a partir de dados da pesquisa

Ao longo da pesquisa realizada, notamos que as configurações identitárias docentes incidem sobre as suas práticas de multiletramentos na sala de aula. Suas ideologias, leitura de mundo, perspectivas, a forma como percebem a si e a sua profissão reverberam significativamente nas suas relações com o ensino e a aprendizagem, desde a escolha dos conteúdos até as estratégias de ensino que, por sua vez, desempenham papel crucial para o desenvolvimento do letramento crítico das/os estudantes, neste caso, do ensino médio. Como um processo dinâmico e em constante evolução, as identidades, sobretudo, no campo profissional, possuem uma importância singular, uma vez que, como vimos, são as identidades profissionais que moldam as identidades sociais. Nessa conjuntura, as identidades profissionais ganham “uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais” (Dubar, 2005, p. 156).

É nesta tensão constante entre o individual e o social que as identidades são construídas. Nesta pesquisa, observamos que as identidades docentes se configuram entre o que diz os documentos legitimadores (BNCC e BNC-Formação), que definem o perfil que o/a professor/a da educação básica precisa ter, e o aspecto individual e subjetivo que é a forma como essas/es

professoras/es se enxergam profissionalmente na sociedade em um processo relacional de negociação de significados. Segundo Dubar (2012),

[as identidades profissionais] dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social (Dubar, 2012, p. 354).

Nesse sentido, por meio da reflexividade, muito presente na Modernidade Tardia (Giddens, 2003), as/os docentes dão significado às suas práticas, podendo inclusive (re)inventar novas maneiras e diferentes modos de agir profissionalmente. Como vimos, na seção da análise e na figura que abre esta seção, são distintos os significados atribuídos a ideia de ser professor/a na contemporaneidade, no entanto, apesar de distintos, um significado específico (desvalorizada/o) apareceu em todas as respostas das/os docentes participantes da pesquisa. Essa representação negativa da profissão ocorreu também com o uso de outras palavras, porém com a mesma carga semântica: Desrespeitada/o (P1e P7); Sobrecarregada/o (P5 e P6); Sem reconhecimento (P5) e Sem autonomia (P7), nunca os mesmos discursos, mas as mesmas representações.

O que queremos destacar é que, apesar desses campos semânticos negativos estarem presentes em todas as falas das/os docentes colaboradores, cada um/a lida com essas representações de forma singular e os seus efeitos na sala de aula são também distintos, considerando os desafios incontáveis da prática pedagógica. Em outras palavras, evidenciamos que uma configuração identitária não necessariamente determina a prática escolar do/a professor/a, mas (como vimos na seção anterior com as configurações das identidades propostas por Castells, 2018), em muitos casos, influencia na representação de letramento e consequentemente nas práticas desenvolvidas em sala de aula. E estas, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento do letramento crítico das/os estudantes, visando uma mudança social ou apenas (re)produz um conhecimento ocidentalizado que em nada dialoga com a realidade das/os educandas/os e ainda contribui para “a manutenção de padrões desiguais de distribuição de poder e de vantagens dentro da estrutura social” (Lankshear, 1987, p. 131).

Por isso a necessidade de (re)pensarmos as nossas identidades e representações acerca dos multiletramentos. Precisamos ser, conforme explica Kleiman (2006), *agentes de letramento* e questionar as práticas dominantes de leitura e produção dentro do ambiente escolar. É nítido que, para além da capacidade de ler e escrever, o letramento crítico envolve outras habilidades, entre elas, análises, interpretações e reflexões sobre o mundo. A forma como abordamos a

leitura e a escrita na sala de aula e as estratégias de análise crítica dos textos também contribuem para o desenvolvimento desse letramento. É necessário, portanto, que apresentemos diferentes perspectivas de um mesmo ponto de vista na sala de aula para que nossas/os alunas/os possam também considerar e valorizar a diversidade de vozes e a multiplicidade de práticas de letramentos, além de perceberem o impacto na cultura e nas estruturas político-econômicas que este conhecimento proporciona e não somente “habilidades técnicas associadas à leitura e a escrita” (Street, 2014, p. 31). Nesse sentido, entendemos que ser professor/a é uma questão política e as tomadas de decisões realizadas em sala de aula refletem prioridades e valores. Não se trata apenas de transmitir conhecimentos, mas também de estar envolvida/o e implicada/o em um processo de formação que envolve “relações de poder embutidas em práticas letradas” (Street, 2014, p.32).

Nesse sentido, a Análise de Discurso Crítica, por meio do diálogo entre os significados representacionais e identificacionais de Fairclough (2003) e as concepções de identidades propostas por Castells (2018), nos possibilitou a análise, compreensão e percepção de como essas relações de poder permeiam as práticas sociais, as identidades e os discursos no contexto pesquisado. Percebemos que o discurso é um elemento importante no qual essas relações se constroem, constituem representações e identidades, notamos como é complexa a relação entre “a estrutura social e a estrutura discursiva, bem como o modo como as estruturas discursivas podem variar ou ser influenciadas pela estrutura social” (Van Dijk, 2020, p. 13). Perceber essas relações evidencia o discurso enquanto um elemento da prática social capaz de representar a realidade, influenciar e/ou, produzir efeitos sobre ela (Fairclough, 2003). Nesse interim, Van Dijk (2020) discorre sobre a relevância da análise crítica do discurso. Para o autor,

É crucial analisar o papel estratégico do discurso e de seus agentes (falantes, escritores, editores e assim por diante) na reprodução da hegemonia sociocultural. Dado que as elites simbólicas detêm um grande controle sobre o modo de influência exercida por meio dos gêneros, dos tópicos, das argumentações, dos estilos, da retórica ou da apresentação da escrita e da fala públicas, o poder simbólico delas é considerável, embora exercido dentro de um conjunto de limitações (Van Dijk, 2020, p. 47).

Em outras palavras, a análise realizada evidencia que o discurso dos documentos oficiais da Educação Básica são discursos dominantes, revestidos de imparcialidade e têm um impacto prejudicial na realidade educacional, contribuindo para a legitimação de um perfil de profissional técnico, sem agentividade e/ou criticidade no exercício da sua profissão. Como vimos, as representações discursivas, evidenciadas na análise sobre o que é ser professor/a, desvelaram um espaço de luta ideológica na qual esses processos de significação estão inseridos

e foram mobilizados de diferentes formas para representar as atuações e as práticas docentes no contexto escolar.

Dito isto, esperamos, com esta pesquisa, propor um novo olhar sobre o papel do discurso na configuração das identidades docentes e conseqüentemente nas práticas pedagógicas dessas/es profissionais. É necessário estarmos atentas/os e conscientes acerca dos propósitos discursivos de documentos legitimadores, com efeitos ideológicos tácitos e representações docentes frequentemente naturalizadas, que visam controlar o fazer pedagógico para que possamos, em contrapartida, (re)construir nossas identidades de resistência e de projeto (Castells, 2018), compreendendo o nosso papel político e ensinando as/os nossas/os alunas/os a analisarem criticamente os discursos em diferentes contextos. Por meio deste estudo, esperamos, assim como proposto por Fairclough (2003), contribuir para uma transformação social iniciando por uma mudança discursiva, percebendo inicialmente as marcas ideológicas que sustentam discursos hegemônicos no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M.A.A. A identidade como representação e a representação de identidade, In: MOREIRA, A. S.P.(ORG.); OLIVEIRA, D. C. de (ORG.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ªed. Goiânia: AB, 2000, p.147.
- ANGROSINO, Miguel. *Etnografia e observação participante*. São Paulo, Artmed Editora.
- ARCHER, Margaret S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-/Imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.
- ASSIS, M.V. L de. *Letramentos e identidades sociais: uma proposta etnográfica crítica de leitura e de escrita para (e com) os moradores do pôr do sol (Ceilândia - DF) / Marli Vieira Lins de Assis; orientador: Guilherme Veiga Rios*. -- Brasília, 2018.
- ASSOLINI, Filomena Elaine; TFOUNI, Leda Verdiani. *Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura*. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 9, p. 25-34, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV; *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail; *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATISTA JUNIOR, J. R. L.; SATO, DTB. Discursos, identidades docentes e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência. *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.
- BHASKAR, R. *Scientific Realism and Human Emancipation*, London: Verso, 1986.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista brasileira de educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BORGES, Lorena Araújo De Oliveira. *“Meu corpo, minhas regras”: representações e identidades de gênero nos discursos de ativistas (trans) feministas*. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 22/2019 de 07 de novembro de 2019a*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 07. fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019b*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2019 - Seção 1, p. 115-119.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

CARDOSO, Oldimar; PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. *A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais*. Educação e Pesquisa, v. 35, n. 01, p. 113-128, 2009.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Editora Paz e Terra, 2018.

CHOULIARAKI, L. *Political discourse in the news: democratizing responsibility or aestheticizing politics?* Discourse & Society. Londres: Sage Publications, 2000.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

COPE, B.; KALANTZIS, M (Ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

CORACINI, Maria José R. Faria. *Subjetividade e Identidade do professor de Português*. Trabalhos em linguística aplicada, v. 36, 2000.

CUCHE, Denys. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. São Paulo: EDUSC, 1999.

CUNHA, M. A. A. *O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, 1994.

- DE BARROS, Solange Maria; VIEIRA, Viviane de Melo; RESENDE, Viviane. *Realismo crítico e análise de discurso crítica: hibridismos de fronteiras epistemológicas*. polifonia, v. 23, n. 33, p. 11-28, 2016.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of Qualitative Inquiry*. 3. ed. Estados Unidos/Reino Unido: Sage Publications, 2008.
- DUBAR, C. (1997). *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C. *A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FABRÍCIO, Branca. *Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: L. P. MOITA LOPES (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006, pp. 45-65.
- FAIRCLOUGH, N. *Introduction*. In: N. Fairclough (org.) *Critical language awareness*. London and New York: Longman, 1992b, p. 1-29.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, Nova York: Routledge.
- FAIRCLOUGH, Norman. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Second Edition. London/New York: Routledge.
- FALKEMBACH, Elza M. F. *Diário de Campo: um instrumento de reflexão*. Revista Contexto/Educação, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d. 2003.
- FERNANDES, Sabrina. *Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa*. Planeta Estratégia, 2020.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FREIRE, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia– saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 144 p.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos*. Editora Paz e terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; CAMPOS, Marcio D.'Olne. *Leitura da palavra... leitura do mundo*. 1991.

FREITAS, M. T. A. *A pesquisa em Educação: questões e desafios*. Vertentes, v. 1, n. 1, p. 28–37, 2007.

FREITAS, Maria Teresa. *A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento*. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. *Ciências Humanas e Pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003, p.26-38.

FÜHR, R. C. (2015). *A construção coletiva na escola como espaço de formação*. Curitiba, Brasil: Appris.

GALIAN, Cláudia V. A. *Os PCN e a produção de propostas curriculares no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

GALIAN, Cláudia V. A., SILVA, Roberto R. D. *Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão*. Estud. Aval. Educ., São Paulo, vol. 30, n. 74, p. 508-535, mai./ago. 2019.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Emerson de; SASSERON, Lúcia Helena. *Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos pcns à bncc*. Educação em Revista, v. 37, 2021.

GALVÃO, Rosane Queiroz; DE AQUINO FERRAZ, Janaina. *Reflexões sobre o método etnográfico-discursivo e a mídia institucional pública*. ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, n. 11, p. 39-57, 2018.

GEE, J. (1991). What Is Literacy? In C. Mitchell, & K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy* (p. 4). New York: Bergin & Garvey.

GEE, J. P. *Orality and literacy: from the savage mind to ways with words*. TESOL Quarterly, v. 20, n. 4, p. 719-746, 1986.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta.

GIDDENS, A. (2003). *Modernidade e identidade* (P. Dentzien, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. 2.ed. São Paulo: UNESP, 1991.

GONÇALVES, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I - Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático*. Retrieved from <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-deinvestigac3a7c3a3o-social-i.pdf>. Fourth Edition. Abington/New York: Routledge, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *A Gramsci reader: selected writings 1916-1935*. david Forgacs (Org.). London: Lawrence and Wishart, 1988.

GRAMSCI, Antonio. *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence and Wishart, 1971.

- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel*. Paris: Fayard.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. Halliday's *introduction to functional Hill*, M. M. (2014). Desenho de questionário e análise dos dados - alguns contributos. In: *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Edições Húmus.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.
- KLEIMAN, A. (2010). *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
- KLEIMAN, A. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.
- KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 8, p. 487-517, 2008.
- KLEIMAN, Angela B. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 409-424, 2006.
- KLEIMAN, Angela 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, 2009.
- KLEIMAN, Angela. *O professor e a leitura: questões de formação*. *Remate de Males*, v. 27, n. 1, p. 95-108, 2007.
- KLEIMAN, Ângela. *Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento*. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- LANKSHEAR, C. *Literacy, schooling and revolution*. New York: the Falmer Press, 1987.
- LEFFA, Vilson J. *Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto*. *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, p. 253-269, 2012.
- LEMKE, Jay L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 49, p. 455-479, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. (2015). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Heccus.

LIMA, Elcivanni Santos. *Discurso e Identidade: Um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de Libras na educação superior*. 2006.

LIMA, Maria Cecília de. *Ensino, discurso e mudança da prática discursiva e social*. In.: *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. / [organizado por] Aracy Ernst-Pereira, Susana Bornéo Funck. – Pelotas: Educat, 2001. 224 p.

LIMA, Welma Júlia Santos de. *O uso da webquest em aulas de espanhol como língua adicional: uma pesquisa narrativa*. In: *Contornos da pesquisa em linguística aplicada no PPGLL/UFAL ensino e aprendizagem de línguas/Rita de Cássia Souto Maior (organizadora)-Maceió-AL: EDUFAL. Imprensa oficial Graciliano Ramos.2021. 129 p.*

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUKE, A. & FREEBODY, P. (1997). *Critical literacy and the question of normativity: An introduction*. In S. Muspratt, A. Luke and P. Freebody, (Eds), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 1–18). St Leonards, NSW: Allen & Unwin.

MACIEL, Carmen Teresinha Baumgärtner. *Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Identidade do professor PLM: uma profusão de vozes*. In: XI International Bakhtin Conference Curitiba, Brasil. p. 489. 2003.

MAGALHÃES, I. *Eu e Tu. A constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Theasaurus, 2000.

MAGALHÃES, I; MARTINS, A.R.; RESENDE, V.M. 2017. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, Izabel. *Discurso e identidade de gênero na alfabetização de jovens adultos e no Ensino Especial*. *Calidoscópico*, v. 6, n. 2, p. 61-68, mai/ago, Unisinos, 2008.

MAGALHÃES, Izabel. *Protagonismo da linguagem: textos como agentes*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.

MAIOR, Rita de Cássia Souto; DE OLIVEIRA BORGES, Lorena Araújo. *A BNC Formação de Professores da Educação Básica: discursos envolventes sobre a formação docente em textos oficiais*. *Entretextos*, v. 22, n. 3, p. 01-24, 2022.

MANZINI, Eduardo José. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostras e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados*, v. 7, p. 152, 2008.

MASSON, Gisele. *A valorização dos professores e a educação básica nos estados*. *Retratos da Escola*, v. 10, n. 18, 2016.

MENDONÇA, M. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MOITA LOPES, L. P. *A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada?* In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. In: R. PEREIRA; P. ROCA (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo, Contexto, 2009, pp. 11-24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 85-107.

NORTON, Bonny. *Alfabetização crítica e desenvolvimento internacional*. *Alfabetização crítica: teorias e práticas*, v. 1, n. 1, pág. 6-15, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. *A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, pp. 23-49

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil. 160p. 2023.

PRETORIUS, F. (2006). *Parcerias na Educação*. In: Lemmer (Ed.), *Educação contemporânea: questões e tendências globais*. (p.132-151). Maputo, Texto Editora.

QUEIROZ, M.I.P. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983. Quixote, 1997.

RAMALHO, Viviane. RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Coleção: Linguagem e Sociedade Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo. *Representação discursiva de pessoas em situação de rua no "Caderno Brasília": naturalização e expurgo do outro*. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 12, p. 439-465, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. *Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. e35617-39, 2021.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. *Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC formação inicial e continuada para controle e padronização da docência*. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. e35617-39, 2021.

ROJO, R. *Letramento (s): práticas de letramento em diferentes contextos*. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*, 2009.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. *Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade*. Revista da ANPOLL, v. 1, n. 11, 2001.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. *As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações*. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-76.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gênero*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e produção: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOUTO MAIOR, R. C. *Estudos discursivos na Linguística Implicada*. In: STURM, Luciane; MAIOR, Rita de Cássia Souto. *A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos*. Editora Diálogos, 2022.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. *As constituições de ethos e os discursos envoltivos no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação*. 184p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. V. *Três histórias de leitura: sexo, analfabetismo e letramento literário*. In: Congresso de leitura do Brasil. 2007.

SZUNDY, P. T. C. *A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: que Língua(gens) são (des)legitimadas?* In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

SZUNDY, P. T. C. *A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)*. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 77-98.

SZUNDY, P. T. C. *Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens a luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53.1, 2014, p. 13-32.

TAJFEL, H. (1978). *Differentiation Between Social Groups*. Nova Iorque: Academic Press.

TÁVOLA, Artur da. *A quem educa*. Contato: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação. Brasília: Senado Federal, v. 2, n. 5, out./dez., 1999.

TERZI, Sylvia Bueno; PONTE, Graziela Luzia. *A identificação do cidadão no processo de Letramento crítico*. Perspectiva, v. 24, n. 02, p. 665-686, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Perspectivas históricas e a-históricas do letramento*. Cadernos de estudos linguísticos, v. 26, p. 49-62, 1994.

THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

TILIO, Rogério. *(Re) interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos*. Revista Linguagem em Foco, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

VAN DIJK, Teun A. *Análise crítica do discurso e análise da conversação*. Discurso & Sociedade, v. 10, n. 4, pág. 459-460, 1999.

VAN DIJK, Teun. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2020.

VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis*.1.

VANDENBERGHE, Frédéric. *O marmoto do Realismo Crítico*. Teoria e Cultura, v. 9, n. 1, 2014.

WOODWARD, Kathryn et al. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, v. 15, p. 7-72, 2000.

APÊNDICES



**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E
LITERATURA CAMPUS A.C. SIMÕES**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n 466/12 e n 510/16 do Conselho Nacional de Saúde

O (a) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo **IDENTIDADES DOCENTES E (MULTI)LETRAMENTOS: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVISTA DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maria Alcione dos Santos, discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas e da Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges, docente no mesmo programa de Pós-Graduação. A seguir encontram-se as informações da pesquisa:

1. Este estudo tem o objetivo de investigar as relações sóciodiscursivas entre as configurações identitárias das/os professoras/es de Língua Portuguesa e a representação das suas práticas de multiletramentos para compreender de que forma essas práticas contribuem (ou não) para a construção do letramento crítico reflexivo das/os estudantes do ensino médio.
2. A importância deste estudo está em mapear as práticas de letramentos na sala de aula a partir das concepções de letramento do professor, as quais refletem a imagem que eles têm de si em relação aos usos da língua, propondo uma reflexão sobre o assunto, buscando contribuir, significativamente, para a atuação desses profissionais na sala de aula, mais especificamente, em suas práticas pedagógicas e de ensino.
3. Os resultados que se desejam alcançar são identificar como as identidades docentes são representadas discursivamente nos documentos oficiais da Educação Básica (BNCC Língua Portuguesa e BNC-Formação); identificar como as identidades docentes estão sendo configuradas discursivamente pelos docentes de Língua Portuguesa do interior de Alagoas; investigar como as identidades configuradas reverberam nas práticas de (multi)letramento das/os docentes participantes da pesquisa.

4. A coleta de dados terá início em agosto de 2022 e terminará em dezembro de 2022.
5. As entrevistas semiestruturadas serão gravadas na forma de áudio e todas as informações serão armazenadas em unidades de mídia removível (CD e Pendrive) e protegidas por senha, por pelo menos cinco anos, segundo a resolução 466/12 sobre ética e pesquisa no Brasil.
6. Você participará do estudo da seguinte maneira. i) respondendo a um questionário com temáticas sobre sua formação acadêmica, identidade docente e didática em sala de aula. ii) participando de uma entrevista semiestruturada com temáticas como formação continuada, didática do professor na sala de aula, conhecimentos sobre documentos orientadores da educação, como a BNCC, protagonismo do aluno no ensino aprendizagem e a visão do que é ser professor na atual conjuntura da sociedade iii) autorizando a observação de suas aulas de Língua Portuguesa durante um período de cinco meses.
7. Os possíveis riscos do estudo realizado são questões subjetivas que podem afetar o professor em suas atividades na sala de aula, como o constrangimento de ser observado o receio em ter a sua identidade revelada e o cansaço gerado no preenchimento dos dados ou participação nas entrevistas, e serão minimizados da seguinte forma adotaremos medidas que garantam a liberdade de participação (os professores poderão declinar de participar da pesquisa a qualquer momento, poderão pedir para parar a entrevista a qualquer instante e não serão obrigados a responder as perguntas do questionário). A integridade dos participantes da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-los, ressaltando o nosso compromisso ético com o sigilo e confidencialidade e evitando prejuízos à pesquisa e a todos os envolvidos.
8. Outro risco para a pesquisa advém do período pandêmico: o risco de contaminação pela Covid-19. Cientes desse risco, adotaremos, em todas as etapas do estudo, medidas que respeitem o distanciamento social, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e as Recomendações internas da escola, considerando a relevância do potencial impacto de uma possível contaminação na sociedade e, em especial, no ambiente escolar.
9. Os benefícios previstos com a sua participação são: o fortalecimento das discussões relacionadas a maneira como a identidade do professor pode influenciar (ou não) em suas práticas de leitura e produção. sobretudo, na formação de leitores críticos. refletindo como essas identidades são configuradas no e pelo discurso. Possibilitando consequentemente, uma alteração significativa, se necessário em sua postura e discurso enquanto professor leitor e praticante da leitura conseguidos através da descrição e análise dos materiais coletados como os questionários, as entrevistas e diário de campo das observações das aulas da já referida instituição.

10 Durante todo o estudo, a qualquer momento que se faça necessário, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

11. A qualquer momento você poderá se recusar a continuar participando do estudo e retirar o seu consentimento sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo. A divulgação dos resultados será realizada entre profissionais da área e no meio científico pertinente.

13. Você deverá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação nesse estudo e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para estas despesas, é garantida a existência de recursos.

14. Você tem o direito a buscar indenização por qualquer dano que venha a sofrer com sua participação na pesquisa.

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado

Por todos.

Eu, _____

Tendo compreendido o que me foi informado sobre a minha participação voluntária no estudo IDENTIDADES DOCENTES E (MULTI)LETRAMENTOS: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVISTA DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que minha participação implica, concordo em participar da pesquisa e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do participante voluntário

Residência:

CEP:

Cidade/Estado:

Telefone:

Ponto de referência

Endereço do(a) responsável pela pesquisa

Endereço:

CEP:

Cidade/Estado:

Telefone:

Ponto de referência:

Endereço da Instituição

Instituição:

Endereço:

CEP:

Cidade/Estado:

Telefone:

Ponto de referência

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL) analisou e aprovou o projeto de pesquisa. Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de atendimento: das 8h às 12h.

Email: cep@ufal.br

Obs: Durante o período da pandemia, o CEP/UFAL está atendendo apenas os contatos realizados por email.

Maceió, de de 20

Assinatura do(a) participante ou

responsável legal

(rubricar todas as folhas)

Assinatura do responsável pelo Estudo

(rubricar todas as folhas)

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Dados Pessoais

Nome:

Idade:

Sexo:

Endereço:

Dados Profissionais

Curso:

Nível de escolaridade:

Tempo de trabalho:

Vínculo com a Instituição:

Séries que leciona:

1. Fale um pouco sobre a sua formação inicial como professor
2. Os conteúdos abordados durante a formação inicial condizem com a realidade vivenciada em sala de aula?
3. Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Qual (is)?
4. O que você pensa dessas formações? Explique
5. Você acha que elas precisariam ser modificadas para atender melhor as demandas docentes? Se sim, o que você sugeriria modificar.
6. Que relação essas formações têm com o que você trabalha em sala de aula? Justifique.
7. O que é ser professor para você? Por quê?
8. O que você acha da condição do professor enquanto profissional atualmente? Justifique sua resposta.
9. Em sua percepção, o que poderia ser feito para melhorar a condição do professor enquanto profissional. Justifique sua resposta.
10. Que imagem você tem do professor na atualidade?
11. Como você define os seus alunos de um modo geral?

APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA:

Sou P1, conhecida como Cidinha. Atualmente, sou professora de língua portuguesa da escola estadual Dom Constantino, na cidade de Campo Alegre-Al, já estou na profissão há 37 anos então já ensinei criança, jovens e adultos, já fui também diretora da escola, mas agora estou na sala de aula com os segundos e terceiros anos.

PESQUISADORA: Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Qual (is)?

PROFESSORA P1: Sim, a gente sempre faz, é... há muito tempo quando eu estava na gestão, coordenação da escola eu participava de formações da Gere, da Seduc...é... eu passei um tempo afastada da sala de aula e voltei o ano passado e eu participo sempre das formações continuadas oferecidas pela escola e pela Seduc.

PESQUISADORA: O que você pensa sobre a leitura na sala de aula?

PROFESSORA P1: A leitura é muitíssimo importante né, porque é através dela que o aluno se desenvolve... ele tem um senso crítico... ele consegue falar melhor, ele consegue escrever melhor... infelizmente os nossos alunos têm muita dificuldade nesse ponto, a gente tem que estar sempre incentivando.

PESQUISADORA: Como você organiza o seu tempo na sala de aula para trabalhar a promoção da leitura?

PROFESSORA P1: Este ano está bem mais fácil porque eles receberam o livro que é o Aprova Brasil e ele tem muitos textos, vários gêneros textuais interessantes e isso está facilitando muito o trabalho com eles, então uma vez na semana a gente sempre trabalha esses textos desse livro.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma trazer para a sala de aula?

PROFESSORA P1: Como eu disse né, são vários textos, vários gêneros textuais, então receitas, relatórios, tirinhas, charges, todo tipo de texto.

PESQUISADORA: O que você faz para despertar o hábito da leitura em seus alunos?

PROFESSORA P1: Sempre incentivando, mostrando a importância... a gente também trabalha, todo ano, o projeto literário, que a gente incentiva esses livros mais antigos que os alunos não têm costume de ler, não conhecem, na verdade, então o projeto literário incentiva bastante pra que eles tenham gosto pela leitura.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma ler sem um objetivo unicamente acadêmico?

PROFESSORA P1: É... livros de romance... essas coisas mais *light*... livros... é... assim, mais de histórias...

PESQUISADORA: **Essas leituras que você faz influencia ou reflete no seu trabalho? Como?**

PROFESSORA P1: Reflete porque são histórias assim reais, histórias que tem um ensinamento... e a gente sempre passa pra eles né, assim o que eu vejo de interessante, o que eu escuto, o que eu leio, eu sempre passo pra eles esses ensinamentos e mostro também a importância para que eles leiam para conhecer o mundo.

PESQUISADORA: **Que imagem você, enquanto professora, acredita passar para os seus alunos referente ao processo de leitura?**

PROFESSORA P1: Eu acredito passar uma imagem boa porque eu sempre estou incentivando, sempre trago também slides, eu gosto de fazer slides sobre... é... leitura... sobre a importância... mostro leitores, pessoas que estão bem hoje através do estudo e da leitura... então eu sempre incentivei bastante e incentivo esses alunos pra esse processo da leitura.

PESQUISADORA: **Você conhece a BNCC e o que ela diz sobre as práticas de leitura na sala de aula?**

PROFESSORA P1: Conheço e a prática é sempre mostrar que é importante, que eles são protagonistas, que eles se desenvolvem através da leitura...

PESQUISADORA: **Você trabalha a sua disciplina sob a perspectiva da BNCC? Como?**

PROFESSORA P1: Sim, como eu disse né, a gente sempre trabalha vários gêneros textuais... é... pra que eles se desenvolvam, aprendam a escrever, aprendam a falar... porque sem a leitura tudo isso fica muito difícil.

PESQUISADORA: **Como é o seu processo de avaliação?**

PROFESSORA P1: Meu processo de avaliação... assim, na escola a gente trabalha a gramática, trabalha... porque precisa né, trabalhar a gramática contextualizada e as minhas avaliações sempre são através de textos, textos com as alternativas.

PESQUISADORA: **Qual você acredita ser o maior desafio em ser aluno nos tempos atuais?**

PROFESSORA P1: O maior desafio... HOJE está bem complicada... hoje não há um tempo já que é a situação do celular, é muito difícil você disputar com o celular, muito, muito difícil, então eles... os alunos, não querem deixar o celular para pegar um livro... é... eu tenho alunos que leem... eu os vejo com o livro na mão, o intervalo rolando e o aluno com o livro, isso é uma raridade, UMA RARIDADE, porque a maioria não quer ler, o celular está atrapalhando demais,

o maior desafio de hoje é esse, que não depende só do professor, não depende só do professor, porque eles passam cinco horas aqui na escola, no caso do ensino médio, já que não somos em tempo integral e o restante do tempo eles estão em casa com a família, então teria que ter essa participação da família, que INFELIZMENTE nós não temos, então o maior desafio que eu vejo é mudar esse costume que eles têm de só viver no celular.

PESQUISADORA: Como você define os seus alunos de um modo geral?

PROFESSORA P1: De modo geral é esse perfil aí, de alunos...a maioria, claro que tem aqueles que estudam, tem aqueles que leem, tem aqueles que escrevem...mas são poucos, a maioria está muito ligada no hoje, somente no hoje, eles não pensam... INFELIZMENTE, não perspectiva no objetivo do futuro e isso a gente... eu que já tenho esse tempo todo de profissão... a gente fica triste, se você comparar, a minha última turma foi em 2013 em sala de aula né, voltei no final de 2021 e agora estamos em 2022... então se eu comparar os alunos de 2013 com os de hoje...muita diferença, então infelizmente é isso né, muitos não tem objetivo, é só o hoje, o hoje, eles não têm essa perspectiva de melhorar, de mudar... infelizmente.

PESQUISADORA: Qual é a sua contribuição para a formação de alunos e leitores críticos, protagonistas do seu próprio conhecimento?

PROFESSORA P1:É como já foi falado né, a contribuição é estar mostrando a importância, estar trazendo textos... é... lendo com eles, interpretando...mostrando que é através da leitura que eles vão conseguir... é... melhorar todo o conhecimento.

PESQUISADORA: Qual é o seu objetivo como professora?

PROFESSORA P1: É formar... pessoas... boas, com caráter bom e que eles possam futuramente construir um futuro bom... é... ter sua família, seu emprego...ser feliz.

PESQUISADORA: Como você se reconhece em termos de raça?

PROFESSORA P1: Eu? (risos) eu sou branca né, meus pais são brancos, meus avós são brancos e, dizem, minhas bisavós e tataravós também são bran... **(nessa hora o coordenador entrou na sala e interrompemos a entrevista).**

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA:

Sou Sílvia, professora de língua portuguesa aqui na escola Dom Constantino, na Cidade de Campo Alegre-AI, e eu trabalho em sala de aula há uns dez ou onze anos, com ensino médio eu venho trabalhando há uns sete anos.

PESQUISADORA: Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Qual (is)?

PROFESSORA P2: Após a minha formação acadêmica eu fiz a minha pós-graduação e os cursos de formação continuada eu faço os que são ofertados pelo Estado. Durante a pandemia os cursos se intensificaram e também durante esse período em que a gente é professor mentor... tem uns cursos sobre a BNCC também e sobre o novo ensino médio.

PESQUISADORA: O que você pensa sobre a leitura na sala de aula?

PROFESSORA P2: Enquanto professora de língua portuguesa eu tenho a consciência de que a leitura é essencial, porque a todo momento a gente tá fazendo leituras, então ela é essencial, ela precisa ser trabalhada e eu tento da melhor maneira possível fazer com que os alunos leiam o máximo possível de coisas.

PESQUISADORA: Como você organiza o seu tempo na sala de aula para trabalhar a promoção da leitura?

PROFESSORA P2: Vai de acordo com o que eu necessito passar pra eles né, porque muitas vezes é... como eu falei, a leitura está em todos os aspectos e em todos os momentos, então tem os momentos em que a gente separa para fazer a leitura em voz alta, mas principalmente a leitura silenciosa, porque aí eles se demonstram muito tímidos para fazer a leitura em voz alta... eles têm uma certa dificuldade, mas eu me organizo planejando os textos e vendo quais eu posso trabalhar na sala.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma trazer para a sala de aula?

PROFESSORA P2: É... eu tento fazer de acordo com o que é necessário com relação aos conteúdos, por exemplo literatura... o estudo dos contos... autobiografias e biografias, mas também eu procuro levar textos que estão dentro do contexto de vida deles, os memes, as tirinhas, os quadrinhos... então eu tento fazer essa mistura né, de trazer textos que estão dentro da realidade deles, que eles usam o tempo todo e também os textos literários.

PESQUISADORA: O que você faz para despertar o hábito da leitura em seus alunos?

PROFESSORA P2: Para despertar o hábito da leitura só realmente lendo, não tem como a gente gostar daquilo que a gente não faz, então a gente tenta o máximo possível trazer os textos,

fazer as leituras, mesmo que compartilhadas e é dessa forma que eu tento, embora não seja uma tarefa fácil.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma ler sem um objetivo unicamente acadêmico?

PROFESSORA P2: A leitura que eu tenho mais feito ultimamente é a leitura bíblica, a literatura fica um pouquinho mais pra sala de aula, mas no meu dia a dia é a leitura bíblica e os textos informativos.

PESQUISADORA: Essas leituras que você faz influencia ou reflete no seu trabalho? Como?

PROFESSORA P2: Sim, influenciam, porque, por exemplo, se eu leio uma notícia que eu acho que dá para levar para os alunos comentarem, uma matéria de jornal, eu trago pra eles e comento também pra poder contextualizar e mantê-los atualizados quanto as informações. No caso da bíblia fica mais pro pessoal, a gente tenta não misturar.

PESQUISADORA: Que imagem você, enquanto professora, acredita passar para os seus alunos referente ao processo de leitura?

PROFESSORA P2: A imagem que eu acredito que eu passo para os alunos é que eles entendam a importância da leitura, embora eles tenham uma certa dificuldade de se apegar ao próprio texto... tem as reclamações quando o texto é maior... mas eles sabem e entendem, através das aulas, que é importante sim fazer uso da leitura.

PESQUISADORA: Você conhece a BNCC e o que ela diz sobre as práticas de leitura na sala de aula?

PROFESSORA P2: O que eu conheço da BNCC e que eu considero BEM relevante, com relação a leitura é a contextualização né, que faça parte da vida do aluno e que a partir disso o aluno comece a se interessar mais por outros tipos de textos.

PESQUISADORA: Você trabalha a sua disciplina sob a perspectiva da BNCC? Como?

PROFESSORA P2: Nós temos tentado na verdade né, é algo muito novo pra gente, mas a gente tem tentado, trazendo para os alunos algo que faça parte do contexto e da realidade deles e que eles também sejam protagonistas das atividades e da própria história.

PESQUISADORA: Como é o seu processo de avaliação?

PROFESSORA P2: O processo de avaliação, de certa forma, a gente tem que seguir o que é determinado pela escola, eles precisam fazer a prova ou um simulado ao final de cada bimestre... mas eu também avalio é... o comportamento... o progresso do aluno no decorrer do tempo, tanto é que se, por exemplo, eu percebo que o aluno houve um progresso agora no quarto

bimestre em relação ao primeiro bimestre, a gente já consegue levar em consideração tudo isso pra uma pontuação melhor.

PESQUISADORA: Como você define os seus alunos de um modo geral?

PROFESSORA P2: De um modo geral são alunos bons, têm um bom comportamento, mas que têm muita deficiência, muita dificuldade na aprendizagem em todos os aspectos, não só em língua portuguesa... a interpretação de texto que é muito complicada de se trabalhar com eles, principalmente quando o texto é um pouco mais complexo, mas que eles não têm problemas de comportamento né, acho que é uma das coisas que mais motivam a gente, porque a gente consegue trabalhar com eles da melhor forma possível.

PESQUISADORA: Qual você acredita ser o maior desafio em ser aluno nos tempos atuais?

PROFESSORA P2: Ser aluno nos tempos atuais é tentar conciliar as atrações que o mundo digital oferece com as necessidades reais que seria pegar um livro, escrever, pensar, refletir criticamente sobre determinada coisa. O mundo digital de certa forma podou isso, então eles têm muito apego ainda ao celular aos games... e eu acho que o maior desafio do aluno é realmente entender esse aspecto, a necessidade que se tem AINDA de valorizar o estudo... de pensar no futuro.

PESQUISADORA: Como você lida com o celular na sala de aula?

PROFESSORA P2: Em algumas situações a gente permite o uso do celular, a gente até pede para que eles usem, porque tem a necessidade de tirar foto de uma atividade... de repassar... de trabalhar em equipe...mas infelizmente é algo que eu não luto contra mais, eles usam livremente, até porque nós professores também usamos e passamos por um período de pandemia em que NÓS incentivamos os alunos a usarem o telefone, a acessarem né o e-mail, preencherem formulários... eu acho de certa forma meio incoerente a gente AGORA, com o retorno das aulas presenciais, querer podar isso, então eu tento conciliar, mas eu também ainda percebo muita dificuldade em fazer essa diferenciação e tentar conscientizá-los em manter essa diferença entre o momento certo de usar o telefone e de deixa-lo guardado.

PESQUISADORA: Qual é a sua contribuição para a formação de alunos e leitores críticos, protagonistas do seu próprio conhecimento?

PROFESSORA P2: A minha tentativa de contribuição para que esses alunos sejam leitores críticos é justamente ofertando o maior número possível de textos diferenciados, à medida que eles leem eles podem comparar as notícias... comparar os fatos e tentar ver, através das atividades... é... de que forma eles podem ter esse gosto pela leitura.

PESQUISADORA: Qual é o seu objetivo como professora?

PROFESSORA P2: Meu objetivo, enquanto professora, é contribuir de alguma forma para o crescimento deles, seja com o desejo de fazer uma faculdade, ou seja com o desejo de seguir apenas pela profissão, mas principalmente de ser uma pessoa melhor, entender melhor o mundo ao seu redor, fazer uma interpretação melhor de tudo que vê e percebe.

PESQUISADORA: Como você se reconhece em termos de raça?

PROFESSORA P2: Em termos de raça eu me reconheço branca.

APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR:

Eu sou o professor P3 Flávio, sou professor da escola Dom Constantino há oito anos e sou graduado em letras português e literatura e sou pós-graduado em metodologia do ensino de língua portuguesa.

PESQUISADORA: Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Qual (is)?

PROFESSOR P3: Sim, eu sou pós-graduado em metodologia do ensino de língua portuguesa e tenho feito cursos de formação dentro da escola quando é promovido pela articulação.

PESQUISADORA: O que você pensa sobre a leitura na sala de aula?

PROFESSOR P3: É de suma importância porque mostra... faz com que o aluno se torne crítico e que também possa melhorar no seu dia a dia e no seu vocabulário.

PESQUISADORA: Como você organiza o seu tempo na sala de aula para trabalhar a promoção da leitura?

PROFESSOR P3: Assim que eu chego na sala eu entrego textos variados para eles e enquanto eu faço a chamada eles vão dando uma olhada no texto e eu proponho que eles vão analisando o texto aí quando eu termino a chamada eles já têm a noção do que vamos trabalhar.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma trazer para a sala de aula?

PROFESSOR P3: Textos variados, textos reflexivos... é... da realidade ou de algum acontecimento... da época atual ou de outras épocas.

PESQUISADORA: O que você faz para despertar o hábito da leitura em seus alunos?

PROFESSOR P3: Eu gosto muito de incentivá-los na questão de uma disputa né, divido em grupos e digo que o melhor grupo que trabalhar a questão da leitura ganha algum brinde... coisas que eu possa trazer.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma ler sem um objetivo unicamente acadêmico?

PROFESSOR P3: Eu... primeiro gosto de ler a bíblia, eu sou cristão e gosto também de textos e livros referentes a religião da qual eu participo.

PESQUISADORA: Essas leituras que você faz influencia ou reflete no seu trabalho? Como?

PROFESSOR P3: Sim, porque eu sinto que consigo enxergar o outro, as habilidades do outro... não só os enxergar como alunos, mas também como pessoas que precisam de ajuda dentro e fora da escola.

PESQUISADORA: Que imagem você, enquanto professora, acredita passar para os seus alunos referente ao processo de leitura?

PROFESSOR P3: Eu acredito que o aluno consegue observar eu preocupado com eles, em mostrar a eles que o mercado é competitivo e que a vida não é fácil pra eles agora e também não foi fácil pra gente enquanto profissional, porque eles precisam ter a coragem e o ânimo pra poder prosseguir.

PESQUISADORA: Você conhece a BNCC e o que ela diz sobre as práticas de leitura na sala de aula?

PROFESSOR P3: Sim, é... visitando sempre o protagonismo do aluno... ele é o objeto principal para que a gente possa trabalhar de acordo também com o que eles já têm de conhecimento.

PESQUISADORA: Você trabalha a sua disciplina sob a perspectiva da BNCC? Como?

PROFESSOR P3: Sim, não pode ficar fora né, uma vez que é a base então temos que tomar como base a própria BNCC e daí adaptar à realidade do meu alunado.

PESQUISADORA: Como é o seu processo de avaliação?

PROFESSOR P3: Eu avalio a questão da assiduidade né, se o aluno é frequente, a participação deles e também não posso deixar de fora uma prova porque infelizmente é necessário.

PESQUISADORA: Qual você acredita ser o maior desafio em ser aluno nos tempos atuais?

PROFESSOR P3: É... as dificuldades do processo familiar que afeta muito o alunado e isso faz com que o desempenho deles seja afetado na sala e a gente precisa enxergar isso, porque o aluno, muitas das vezes, é... chega desanimado e o professor precisa enxergar isso aí na sua sala de aula.

PESQUISADORA: Como você define os seus alunos de um modo geral?

PROFESSOR P3: Batalhadores, guerreiros, aprendizes e... lutadores para vencer na vida.

PESQUISADORA: Qual é a sua contribuição para a formação de alunos e leitores críticos, protagonistas do seu próprio conhecimento?

PROFESSOR P3: Acredito que quando eu coloco o aluno como objeto principal na minha sala de aula ele se sente valorizado e a partir disso aí eu acredito que consigo contribuir para que eles consigam enxergar o próprio futuro.

PESQUISADORA: Qual é o seu objetivo como professor?

PROFESSOR P3: Principalmente mediar o conhecimento e enxergar o aluno como protagonista e tentar fazer com que ele entenda que ele consegue vencer na vida.

PESQUISADORA: Como você se reconhece em termos de raça?

PROFESSOR P3: Eu sou... com muito orgulho, sou preto e... costumo dizer que cor não define inteligência e nem nada de ninguém, mas você pode ser e fazer o que quiser desde que isso não venha afetar a sua imagem.

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA:

Sou P4, professora de língua portuguesa das turmas da EJA.

PESQUISADORA: Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Qual (is)?

PROFESSORA P4: Bom, nós temos as formações continuadas ofertadas pela própria escola, na verdade já tivemos muitos cursos, hoje não se tem muito essa prática, mas sempre que temos a oportunidade nós fazemos a formação continuada com os articuladores e coordenadores da EJA. Formações de fora da escola, nós não temos essa prática.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma trazer para a sala de aula?

PROFESSORA P4: Eu acredito que a língua portuguesa transita por todas as áreas do conhecimento, então eu costumo trabalhar, principalmente nas turmas de EJA, filmes...música...gosto também de trabalhar com poemas que é algo que eu tenho uma grande paixão e eu acho que é também muito motivador, porque geralmente eu passeio por todos os gêneros, na minha prática em sala de aula eu procuro colocar de forma bem dinâmica essa questão da leitura, porque não é todo mundo que tem um olhar aberto para a leitura, nós não temos uma cultura de leitores... o Brasil é um país que infelizmente não temos essa prática nas famílias e isso deixa o aluno distante do gosto pela leitura, então é interessante que a gente passeie por outros gêneros para que a leitura possa se tornar algo mais interessante.

PESQUISADORA: Que imagem você enquanto professora acredita passar para os seus alunos referente ao processo de leitura?

PROFESSORA P4: Eu acredito que meus alunos me veem como uma grande incentivadora da leitura. Eu tenho alunos que se inspiraram em mim e hoje são professores de língua portuguesa devido a minha forma de incentivo à leitura e eu realmente acredito que a minha forma de trabalhar a leitura tenha sido o grande motivo deles procurarem a formação de língua portuguesa. Às vezes recebemos alguns ex-alunos aqui para atuar como estagiários e eles dizem que se inspiraram em mim e eu procuro dizer sempre para os meus alunos que qualquer tipo de leitura faz diferença na vida do aluno, porque eu vim de uma formação em que não tinha livros, mas eu lia todo tipo de jornal velho... tudo que pudesse me oferecer algo para ler, então acredito que a minha paixão nasceu daí, então a leitura é a chave das minhas aulas e eu acho que todo professor deveria motivar os alunos à leitura.

PESQUISADORA: Como você organiza o seu tempo na sala de aula para trabalhar a promoção da leitura?

PROFESSORA P4: Olha, geralmente, na EJA o foco é a leitura, a análise e a produção textual, porque a EJA não exige que o professor dê a gramática separada, então ela precisa estar conjugada com os textos de forma que o aluno presencie isso de forma contextualizada, mas o foco da formação da EJA é a leitura e a produção textual, porque o aluno que vem para a EJA tem um distanciamento com a escrita e com a compreensão de texto, então eles dizem que o foco é o desenvolvimento dessa prática, então é o que eu faço, por exemplo, se estou dando fonemas eu já aproveito e trago poemas, como essa semana eu trabalhei retrato de Cecília Meireles, já trabalho encontro consonantal... claro que eu falo dos conceitos também, mas aplico em conjunto com os textos.

PESQUISADORA: O que você faz para despertar o hábito de leitura em seus alunos?

PROFESSORA P4: Na EJA, eu gosto de textos literários... as crônicas, fábulas, poemas, porque eu me identifico muito com a literatura então eu estou sempre trazendo esses gêneros para as minhas aulas para trabalhar a leitura, mas também trago artigos, jornais... até mesmo receita de bolo e até o talão de energia, porque tem gente que não sabe interpretar, não sabe a quantidade que gastou naquele mês... porque com um público mais adulto a dinâmica não é a mesma que com alunos do ensino regular, então é importante trabalhar questões do dia a dia, porque eles têm dificuldade de interpretar a fração da receita... $\frac{1}{2}$ xícara... às vezes eles falam “professora, agora a senhora está dando aula de matemática é?” porque eu ensino fração... então eu acho interessante trabalhar dessa forma porque eu não posso trazer um texto que foge da realidade desse aluno, de um cotidiano que ele não vive... ele já acha desinteressante porque não tem esse hábito de ler, então eu tenho que aproximar ele de alguma forma e essa é a proposta da EJA também, trabalhar um e-mail, uma conta de banco, reconhecer essas ferramentas... Eu procuro trabalhar muito mais a oralidade do que a escrita, porque o escutar é importante, não desmerecendo a escrita, mas saber ouvir é fundamental.

PESQUISADORA: Você conhece a BNCC e o que ela diz sobre as práticas de leitura na sala de aula?

PROFESSORA P4: Conheço... a gente tem a BNCC como base das nossas estratégias, principalmente a língua portuguesa que é o desenvolvimento da análise de leitura e da produção de texto e a BNCC traz uma coisa muito interessante, ela aproxima o aluno da escrita crítica, não da escrita convencional, de produzir por produzir, mas ela tem o objetivo de desenvolver essa competência, esse olhar que o aluno se distancia da escrita crítica e criativa. Eu sempre falo sobre a leitura de mundo, que é o conhecimento que o aluno traz para a escola, então

acredito que eu esteja dentro da proposta da BNCC que é trabalhar essa questão de não ver a leitura no raso da palavra, mas trabalhar a profundidade do que ela quer dizer.

PESQUISADORA: Você acabou até respondendo a próxima questão, mas se quiser falar um pouco mais sobre fique à vontade, a questão é: Você trabalha a sua disciplina sob a perspectiva da BNCC? Como?

PROFESSORA P4: Sim, com certeza. Ao menos eu tenho procurado usar esse parâmetro que é importante, acredito até que já trabalhava antes e nem sabia (risos). Então é importante você trabalhar dessa forma crítica, colocando o aluno como protagonista dos seus questionamentos, colocar o texto como uma questão discursiva entre o aluno e o mundo...

PESQUISADORA: Como é o seu processo de avaliação?

PROFESSORA P4: Na EJA, a gente não aplica uma avaliação assim como no ensino regular... a gente tem uma avaliação de observação do desempenho do aluno a longo prazo e também no curto prazo, então a gente avalia a oralidade dele, a postura diante do escutar...esse amadurecimento porque tem alunos na EJA que mal sabe tirar do quadro, são horas para eles copiarem alguma coisa... pra você ver como eles são limitados, então eu não vou avaliar, por exemplo, se ele aprendeu o que é verbo, mas se ele tem uma boa escuta, se ele está ali presente... já é uma resposta pra gente.

PESQUISADORA: Como você define os seus alunos de um modo geral?

PROFESSORA P4: São alunos que tem muitas dificuldades e limitações, alunos que saem de casa com seus filhos por não terem com quem deixar... são alunos que estão meio perdidos, por causa da idade avançada... eles têm um perfil diferenciado.

PESQUISADORA: Qual é a sua contribuição para a formação de alunos e leitores críticos, protagonistas do seu próprio conhecimento?

PROFESSORA P4: Agora você me pegou (risos). Eu falo sempre pra eles terem uma boa escuta, se estiverem em casa, na igreja, vendo uma novela... porque o conhecimento não é desenvolvido somente a partir da leitura convencional, mas de um conjunto de fatores. Eu acredito que eu tenha contribuído de alguma forma, porque eu falo pra eles que pra você aprender você precisa ter vontade, precisa querer, estar atento...

PESQUISADORA: Qual o seu objetivo como professora?

PROFESSORA P4: O meu objetivo é... eu fico até emocionada, eu falo sempre para os meus alunos que eu sou fruto da educação, eu venho de uma família simples, MUITO simples, ainda sou (risos), mas era mais ainda, então eu acredito que o conhecimento é transformador e eu

quero ver o meu aluno como protagonista e autor da sua vida, que ele possa elevar a sua vida para outro nível, não é fácil, mas é possível, então o aluno TEM que enxergar isso.

PESQUISADORA: Como você se reconhece em termos de raça?

PROFESSORA P4: Eu acredito que eu sou o fruto da miscigenação de brancos e negros porque a minha cor é identificada como parda e eu passei a me enxergar assim porque disseram que essa era a minha característica. Quando passava o IBGE, o censo... eu não sabia dizer a minha cor, então disseram que eu era parda e agora depois de estudar um pouco sobre isso eu sei que eu sou parda e herdei essa cor maravilhosa (risos) dos meus pais.

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA:

Sou P5, professora de língua portuguesa, formada pela Uneal.

PESQUISADORA: Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Qual (is)?

PROFESSORA P5: Sim, eu fiz uma pós-graduação em ensino, linguagem e pluriletramento.

PESQUISADORA: O que você pensa sobre a leitura na sala de aula?

PROFESSORA P5: Para a aplicação eu acredito que é muito importante, mas para a execução está grave, ruim, porque os meninos não querem mais ler em sala de aula, não têm o hábito da leitura fora da escola... e isso acaba trazendo dificuldades para dentro da sala de aula, claro que uma coisa impacta a outra.

PESQUISADORA: Como você organiza o seu tempo na sala de aula para trabalhar a promoção da leitura?

PROFESSORA P5: Sempre quando trago textos eu peço a colaboração deles e são sempre os mesmos alunos que leem... e aí, ao tentar integrar/trazer os outros para a leitura, eles se mostram muito relutantes, mas sempre que trago algo para ler eu não leio, eu peço para eles lerem.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma trazer para a sala de aula?

PROFESSORA P5: Todo tipo, atualmente estou trabalhando com leituras de notícias... já trouxe leituras narrativas...E também incentivo eles a lerem os próprios textos/redações.

PESQUISADORA: O que você faz para despertar o hábito da leitura em seus alunos?

PROFESSORA P5: Eu converso com eles, MAS INDIRETAMENTE, não há nenhuma promoção direta né, não falo diretamente de um livro, é tipo mais diálogo, tipo ah, gente ler é bom... ler traz isso... se você quer fazer o enem a leitura é uma grande chave... se você quer conversar sobre várias coisas leitura é a chave...não fiquem lendo só o que vocês recebem de mensagem...

PESQUISADORA: Por que você não fala diretamente de um livro em específico?

PROFESSORA P5: Eles não leem, certeza que não leem.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma ler sem um objetivo unicamente acadêmico?

PROFESSORA P5: Ah, eu leio todas, mas eu ADORO leituras de não ficção, então os meus tipos preferidos de leituras são sobre esses temas que mais me interessam.

PESQUISADORA: Essas leituras que você faz influencia ou reflete no seu trabalho? Como?

PROFESSORA P5: Sim, COM CERTEZA, porque as que são narrativas eu trago pra eles quando acho interessante e uso também trechos delas, faço recortes né, para usar nas aulas e as que não são narrativas eu trago intrinsecamente né, tipo, observando-os e tentando bater com o que eu aprendi de novo.

PESQUISADORA: **Desculpa não entendi, a questão do intrinsecamente.**

PROFESSORA P5: Tipo, durante as aulas, quando surge um assunto que tem relação com algo que eu li eu comento com eles.

PESQUISADORA: **Que imagem você, enquanto professora, acredita passar para os seus alunos referente ao processo de leitura?**

PROFESSORA P5: Eu acho que eles me veem como uma professora leitora, mas não sei até que ponto isso influencia eles a começarem a ler.

PESQUISADORA: **Você conhece a BNCC e o que ela diz sobre as práticas de leitura na sala de aula?**

PROFESSORA P5: Conheço, e não acredito que tenha sido algo novo não, inovador.

PESQUISADORA: **Por que?**

PROFESSORA P5: Porque o que ela traz é algo que os professores já faziam.

PESQUISADORA: **Você trabalha a sua disciplina sob a perspectiva da BNCC? Como?**

PROFESSORA P5: Acredito que sim, porque... tipo, como eu disse, eles já trouxeram algo que a gente fazia, que já era da prática.

PESQUISADORA: **Como é o seu processo de avaliação?**

PROFESSORA P5: Ah, é tradicional, é por meio de prova, comportamento e participação em aula.

PESQUISADORA: **Por que é tradicional?**

PROFESSORA P5: Por que é uma exigência da escola.

PESQUISADORA: **Qual você acredita ser o maior desafio em ser aluno nos tempos atuais?**

PROFESSORA P5: O maior desafio é continuar... continuar sendo aluno, eu acho que o maior desafio é eles terem essa vontade de continuar sendo alunos depois que saírem da escola.

PESQUISADORA: **Como você define os seus alunos de um modo geral?**

PROFESSORA P5: De modo geral eles são tranquilos... interessados, mas não TANTO (risos) precisam se esforçar.

PESQUISADORA: **Qual é a sua contribuição para a formação de alunos e leitores críticos, protagonistas do seu próprio conhecimento?**

PROFESSORA P5: Eu acredito que a cada aula a gente tem esse desafio e... tá ali presente com eles e sempre estar tentando debater, tipo, coisas atuais... Essa é a minha contribuição né, e sempre incentivá-los... LEIAM, LEIAM, leiam outras coisas além dessas que vocês estão segurando.

PESQUISADORA: O que eles, geralmente, estão segurando?

PROFESSORA P5: O telefone (risos)

PESQUISADORA: Qual é o seu objetivo como professora?

PROFESSORA P5: Como professora... nada mais do que formar essas... PEQUENAS COISINHAS para que o nosso futuro seja melhor.

PESQUISADORA: Como você se reconhece em termos de raça?

PROFESSORA P5: Parda.

APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA:

Sou P6, tenho poucos meses na regência de sala de aula, mas tento dar o meu melhor a cada dia.

PESQUISADORA: Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Qual (is)?

PROFESSORA P6: É, estou fazendo, mas voltada para o próprio DCL, da escola, no caso né, aqueles cursinhos que a gente faz online da Gere, pós-graduação não estou fazendo, nem especialização AINDA, mas pretendo.

PESQUISADORA: O que você pensa sobre a leitura na sala de aula?

PROFESSORA P6: A leitura é um dos pontos principais para a formação de alunos críticos e protagonistas do seu ensino né, do seu próprio ensinamento.

PESQUISADORA: Como você organiza o seu tempo na sala de aula para trabalhar a promoção da leitura?

PROFESSORA P6: Eu tento organizar pequenos textos pra que eles se identifiquem e se interessem, às vezes rola e às vezes não rola não.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma trazer para a sala de aula?

PROFESSORA P6: Eu estou utilizando os livros do Aprova Brasil, que são gêneros literários curtos né, reportagens, biografias... e desse modo eu tento fazer com que eles leiam os pequenos textos e... de alguma forma façam as atividades.

PESQUISADORA: O que você faz para despertar o hábito da leitura em seus alunos?

PROFESSORA P6: Incentivando ler alguns livros que eu gosto, como por exemplo romance, dos mais antiguihos até os atuais (risos).

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma ler sem um objetivo unicamente acadêmico?

PROFESSORA P6: Gosto de romance, além da gramática.

PESQUISADORA: Essas leituras que você faz influencia ou reflete no seu trabalho? Como?

PROFESSORA P6: Não exatamente, eu só tento influenciar, tipo dando dicas dos livros que eu leio, mas às vezes não rola.

PESQUISADORA: Que imagem você, enquanto professora, acredita passar para os seus alunos referente ao processo de leitura?

PROFESSORA P6: Acredito que leitora, acredito eu né (risos).

PESQUISADORA: Você conhece a BNCC e o que ela diz sobre as práticas de leitura na sala de aula?

PROFESSORA P6: Conheço superficialmente né ela fala que os alunos precisam ter um conhecimento de oratória bom, de leitura... mas um conhecimento profundo não.

PESQUISADORA: Você trabalha a sua disciplina sob a perspectiva da BNCC? Como?

PROFESSORA P6: Do aluno ser protagonista do seu aprendizado? sim, eu tento, além do Aprova Brasil eu tento trazer textos de... notícias aleatórias da internet impressas pra eles fazerem a identificação de questões superficial mesmo, interpretação da superfície do texto, porque os alunos não acompanham de maneira mais profunda.

PESQUISADORA: Como é o seu processo de avaliação?

PROFESSORA P6: Comportamento, interação de algumas opiniões, a prova e um trabalho, que geralmente é slides ou... nesse bimestre vai ser um podcast... depende do conteúdo que vai ser aplicado.

PESQUISADORA: Como você define os seus alunos de um modo geral?

PROFESSORA P6: De modo geral eles são bem acomodados, só fazem quando querem etc.

PESQUISADORA: Qual você acredita ser o maior desafio em ser aluno nos tempos atuais?

PROFESSORA P6: Atualmente... um ponto é o uso excessivo do celular e outro ponto é que as salas são muito cheias.

PESQUISADORA: Qual é a sua contribuição para a formação de alunos e leitores críticos, protagonistas do seu próprio conhecimento?

PROFESSORA P6: Eu tiro por mim mesma porque eu acho que ainda tenho uma lacuna pra ser preenchida de tornar esses alunos críticos... querendo saber mais sobre temas específicos... Não sei, acho que falta uma preparação de nós professores pra lidar com esses alunos.

PESQUISADORA: Qual é o seu objetivo como professora?

PROFESSORA P6: Não só passar o conhecimento, mas tipo, ouvi-los... ver qual é a perspectiva de vida deles... essas coisas, porque na verdade ser professor não é só transferir né.

PESQUISADORA: Como você se reconhece em termos de raça?

PROFESSORA P6: Eu me considero parda (risos) que foi a cor que eu entrei na Universidade e tem no meu registro.

APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR:

Eu sou o professor P7 Torres, mestre em educação, administração e comunicação, sou professor da rede municipal de ensino e da rede estadual, sou professor há 28 anos, trabalho com educação em diversas áreas, já fui coordenador, diretor, supervisor e hoje sou professor, CONTINUO professor. Essa é uma missão. A gente sabe que não é fácil a nossa vida, mas a gente sempre procura fazer o melhor, sempre querendo buscar o novo, se aperfeiçoando a cada dia para poder contribuir com a transformação de novas vidas, com responsabilidade e muito amor, a gente faz o nosso trabalho, na medida do possível. Bom, pra que possa atender a nossa clientela de acordo com a necessidade de cada um. Aqui, nesta escola, eu trabalho com turmas da EJA modular, à noite, e com os primeiros anos do ensino médio regular, à tarde, ambos com a disciplina de língua portuguesa.

PESQUISADORA: Após a sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de formação continuada? Qual (is)?

PROFESSOR P7: Com certeza, nunca parei, até porque eu acredito na formação continuada, quando ela é feita de forma adequada, de forma planejada funciona... o professor precisa muito desse acompanhamento e aí eu não tenho dúvida de que as formações continuadas vêm ajudar muito na nossa prática pedagógica, não é? Você se transforma, você evolui... você está progredindo a cada dia e também progredindo o seu aluno.

PESQUISADORA: Essas formações continuadas que você faz acontecem por iniciativa da escola ou você faz por conta própria?

PROFESSOR P7: Bom, eu participo de muitos seminários e congressos em outros Estados. Nessa pandemia mesmo nós participamos de vários congressos de forma virtual e isso nos ajudou bastante, mas o Estado também trabalha com essa temática aqui na escola, a gente se reúne semanalmente para o HTPC coletivo e aí a gente aproveita esses momentos para formações, para discussões e socializações, para equilibrar o nosso planejamento, deixando-o a cada dia mais fortalecido para que ele possa atender às demandas dos nossos alunos.

PESQUISADORA: O que você pensa sobre a leitura na sala de aula?

PROFESSOR P7: Que ela é importante, não só na sala de aula, mas na sociedade porque é lá que eles vão replicar o que eles sabem com a sociedade em qualquer grupo social, mostrando a capacidade que eles têm, PRINCIPALMENTE quando se trata de trabalho, porque nós preparamos os nossos alunos para o mercado de trabalho e é através da leitura e da educação que eles chegam lá.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma ler sem um objetivo unicamente acadêmico?

PROFESSOR P7: Eu leio uma diversidade de textos, geralmente textos informativos... reportagens, eu gosto de ler revistas, livros...até porque é um vício que eu tenho em relação a livros, eu compro muitos livros, não para engavetá-los, mas sim para manuseá-los no decorrer das minhas necessidades e no meu dia a dia, na minha prática mesmo.

PESQUISADORA: Essas leituras que você faz influencia ou reflete no seu trabalho? Se sim, como?

PROFESSOR P7: Sim, enriquece e reflete muito, por isso eu costumo sempre passar todas essas informações para os meus alunos... falar sobre a importância da leitura... do que ela nos traz em conhecimento... O enriquecimento que ela traz é muito grande. Quando você lê, você aprende mais e, por isso, eu incentivo os meus alunos a lerem diversos gêneros textuais e incentivo à escrita também, porque é uma prática constante de leitura, escrita e produção textual também.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma trazer para a sala de aula?

PROFESSOR P7: Dependendo do nível dos nossos alunos eu sempre percebo o gosto pela leitura do nosso aluno que ainda é um pouco escassa, eu acho que eles precisam valorizar mais e ter mais incentivo para a leitura. Mas aí, de acordo com a turma, eu gosto de trabalhar vários gêneros textuais, mas poemas, fábulas e contos são prioridades nas turmas da EJA.

PESQUISADORA: Porque a prioridade?

PROFESSOR P7: Porque são textos curtos, facilita pra eles.

PESQUISADORA: Como você organiza o seu tempo na sala de aula para trabalhar a promoção da leitura?

PROFESSOR P7: Em primeiro plano, ao iniciar a aula, a gente faz sempre a abertura da aula com um texto, seja ele expositivo, em forma de discussão, de figura, imagens... A gente sempre varia, em seguida a gente parte para a compreensão e interpretação textual e em seguida, dentro desse texto, a gente trabalha a gramática e, em outro momento, a gente adere a parte da literatura brasileira.

PESQUISADORA: O que você faz para despertar o hábito da leitura em seus alunos?

PROFESSOR P7: Através de conversas, diálogos com meus alunos... Eu começo a falar sobre a importância da leitura para o desenvolvimento intelectual de cada ser humano, não é? e com vídeos também, eu passo muitos vídeos, trago textos recortados para eles montarem, passo pesquisa para eles escreverem a produção de novos textos... A gente também trabalha com

cartazes ilustrados, tá certo? e tudo isso faz eles se sentirem protagonistas da história e do aprendizado.

PESQUISADORA: Que imagem você, enquanto professor, acredita passar para os seus alunos referente ao processo de leitura?

PROFESSOR P7: Eles têm muita admiração, eu recebo muito elogio e eu acredito mesmo na palavra deles, porque eles falam realmente, agradecem, pedem pra que eu não saia da turma, pra dar continuidade ao trabalho...Eu escuto muito essas palavras dos meus alunos, não estou querendo ser melhor do que ninguém, é uma realidade, ta? Eu confio em cada um deles e, pra mim, é gratificante.

PESQUISADORA: Você conhece a BNCC e o que ela diz sobre as práticas de leitura na sala de aula?

PROFESSOR P7: Bem, a BNCC é um documento novo para nós professores... nós precisamos de mais interação com este documento que é tão importante para a educação nos dias de hoje, mas ela frisa lá a importância da leitura, a integração com outras áreas de ensino... a BNCC é muito importante no que diz respeito à compreensão, a interpretação textual... ela deixa bem claro lá nas suas competências o que nós devemos realmente alcançar. É isso que eu vejo.

PESQUISADORA: Você trabalha a sua disciplina sob a perspectiva da BNCC? Se sim, como?

PROFESSOR P7: Sim, até porque a escola exige, hoje a BNCC é um documento norteador, é um documento muito forte que nos traz um ensinamento grandiosíssimo de contribuição. Então, de qualquer forma, nós devemos, sim, nos basear nela.

PESQUISADORA: Que tipo de leitura você costuma trazer para a sala de aula?

PROFESSOR P7: Trago textos fatiados, música...trabalho muito com música, em forma de leitura e também cantada e foco muito também em diversos autores brasileiros da literatura.

PESQUISADORA: Como é o seu processo de avaliação?

PROFESSOR P7: Meu processo de avaliação acontece é... voltado a quatro instrumentos avaliativos, a gente costuma fazer uma avaliação escrita... a gente também avalia o nosso aluno pela participação... avaliamos nosso aluno pela frequência e um trabalho em grupo, são esses quatro instrumentos avaliativos, tanto no ensino médio regular quanto na EJA... Na EJA é sempre de forma mais maleável né?

PESQUISADORA: Como você define os seus alunos de um modo geral?

PROFESSOR P7: Bem, nossos alunos, hoje, eu penso que, como eles passaram um momento muito difícil na pandemia, a gente percebe que eles não voltaram os mesmos, não, não voltaram,

foram praticamente dois anos né? nessa pandemia aí que abalou todo o Brasil e fez com que abalasse toda a educação. MAS, a gente percebe, acima de tudo, que eles têm muita vontade, eles têm interesse em aprender... eles estão conectados no que está sendo dito na sala de aula, a maioria, NÃO TODOS, mas a gente percebe que eles têm a vontade de aprender... de seguir em frente, de conhecer novos caminhos e superar aquilo que perdemos e ficou para traz.

PESQUISADORA: O que você faz para despertar o hábito da leitura em seus alunos?

PROFESSOR P7: Eu sempre bato nesta tecla de incentivar... de falar a importância para eles em relação a leitura... dar atenção, ouvir... Sem leitura não há aprendizagem.

PESQUISADORA: Qual é a sua contribuição para a formação de alunos e leitores críticos, protagonistas do seu próprio conhecimento?

PROFESSOR P7: Incentivar eles a cada dia ter gosto pela leitura e saber da importância que eles têm... que eles são importantes na educação e que cada um pode sim ser protagonista do seu próprio aprendizado.

PESQUISADORA: Qual é o seu objetivo como professor?

PROFESSOR P7: Meu objetivo é levar a aprendizagem com mais clareza, levar o incentivo, compreender acima de tudo as necessidades, as demandas dos nossos alunos e poder, a cada dia, contribuir muito mais com um ensino de qualidade, pensando em todos os aspectos sociais da vida desse cidadão e dessa cidadã.

PESQUISADORA: Como você se reconhece em termos de raça?

PROFESSOR P7: Bem, me considero... é... um homem pardo... um homem cuidadoso com a minha própria vida... um homem que procura sempre aprender... um homem desafiador... Gosto de desafios, gosto de viver o novo e gosto de levar a minha mensagem com maior clareza, respeito, sensibilidade e carinho pela humanidade. Quando se trata de educação, eu falo de amor, de um mundo melhor, porque a educação é o caminho, o trilho que devemos percorrer a cada dia, porque ela é a maior arma com a qual podemos transformar a vida do ser humano.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identidades docentes e (multi)letramentos nas salas de aula de Língua Portuguesa:
um estudo interpretativo

Pesquisador: MARIA ALCIONE DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58380822.0.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.537.950

Apresentação do Projeto:

Segundo a autora do projeto, a forma como o professor se enxerga como leitor e o seu discurso na sala de aula constitui possibilidades de imagens dele como leitor e também como ensinante de leitura (AMOSSY, 2014), as quais poderão refletir e influenciar, ou não, a formação de novos leitores.

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: cep@ufal.br

Continuação do parecer: 5. 537.950

Considera-se que a argumentação do professor como constituinte de ethos que é construída a partir do outro, "formando uma imagem de si, destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório" (AMOSSY, 2008, p. 10). A definição de letramentos múltiplos não é simples, principalmente, por se

Continuação do Parecer: 5.537.950

tratar de um fenômeno recente, que passou a ser usado devido às novas e complexas exigências em relação às práticas de leitura e de escrita na sociedade contemporânea, portanto, nesta pesquisa a noção de letramento ou letramentos será analisada sob a percepção do professor, uma vez que cada professor ao trabalhar a noção de letramento na sala de aula, a faz segundo a sua concepção ideológica e cultural a respeito do assunto e considera também a imagem que ele tem de si mesmo enquanto professor e leitor.

À luz dessas discussões, a autora descreve como o professor trabalha as práticas de letramento na sala de aula a partir de suas concepções de letramento, as quais refletem a imagem que eles têm de si em relação aos usos da língua, propondo uma reflexão sobre o assunto, buscando contribuir, significativamente, para a atuação desses profissionais na sala de aula, mais especificamente, em suas práticas pedagógicas e de ensino.

Como relevância científica e social esta pesquisa contribui com as crescentes reflexões acerca de letramentos e multiletramentos, assim como as muitas reflexões acerca da construção do ethos, possibilitando a disseminação do conhecimento e fazendo com que muitos professores possam alterar (se julgar necessário) suas práticas em sala de aula, visando a formação de novos leitores atuantes na sociedade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender em que medida as identidades docentes interferem nas práticas de (multi)letramento desenvolvidas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa e contribuem (ou não) para a construção de letramentos críticos.

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

Continuação do parecer: 5.537.950

Objetivos Específicos:

- Mapear as identidades que os professores constroem discursivamente acerca de si enquanto docentes de Língua Portuguesa;
- Continuação do Parecer: 5.537.950
- Identificar os discursos sobre (multi)letramentos que fundamentam as práticas docentes dos professores participantes da pesquisa;
- Investigar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula e como elas se relacionam às identidades docentes e aos discursos sobre (multi)letramentos mapeados;
- Refletir em que medida as práticas de leitura e de produção desenvolvidas em sala de aula contribuem para o letramento crítico dos estudantes;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Consideramos como riscos questões subjetivas que podem afetar o/a professor/a participante em suas atividades em sala de aula, como o constrangimento de ser observado, o receio em ter a sua identidade revelada e o cansaço gerado no preenchimento dos dados ou participação nas entrevistas. Para mitigar essas questões, adotaremos medidas que garantam a liberdade de participação – os professores poderão declinar de participar da pesquisa a qualquer momento, poderão pedir para parar a entrevista a qualquer instante e não serão obrigados a responder as perguntas do questionário –, a integridade dos participantes da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-los, ressaltando nosso compromisso ético com o sigilo e confidencialidade e evitando prejuízos à pesquisa e a todos os envolvidos.

Benefícios:

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

Como benefícios podemos citar o fortalecimento das discussões relacionadas a maneira como a identidade do professor pode influenciar (ou não) em suas práticas de leitura e produção, sobretudo, na

Continuação do parecer: 5.537.950

formação de leitores críticos, refletindo como essas identidades são construídas no e pelo discurso, possibilitando conseqüentemente, uma alteração significativa, se necessário, em sua postura e discurso enquanto professor leitor e praticante da leitura.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa do programa de pós-graduação em linguística e literatura da UFAL. O objetivo principal é "Compreender em que medida as identidades docentes interferem nas práticas de (multi)letramento desenvolvidas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa e contribuem (ou não) para a construção de letramentos críticos". Como metodologia aponta-se a abordagem qualitativa. O estudo será realizado em uma escola estadual no município de Campo Alegre. A pesquisadora propõe aplicar uma entrevista semiestruturada com os 7 docentes de língua portuguesa da escola e realizar observações em sala de aula. Para análise dos dados aponta-se o método de análise de conteúdo.

A pesquisa proposta está bem construída, com fundamentação teórica e metodológica coerentes com os objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1939741.pdf

Projeto.doc INFRAESTUTURA

TCLE.pdf

FOLHA.pdf

pesquisadoras.pd

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

Continuação do parecer: 5.537.950

Recomendações:

Sua pesquisa possui uma recomendação que deverá ser cumprida. Segue abaixo:

1. Inserir páginas no TCLE, tal como exemplo, pag. 1/3 ou pág 1 de 3.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não possui óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório

Continuação do parecer: 5.537.950

final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Auto r	Situaçã o
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_D O_P ROJETO_1939741.pdf	03/05/2022 11:21:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.doc	03/05/2022 11:20:54	MARIA ALCIONE DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAESTUTURA.pdf	03/05/2022 11:18:37	MARIA ALCIONE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/05/2022 11:16:25	MARIA ALCIONE DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	03/05/2022 11:12:35	MARIA ALCIONE DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisadoras.pdf	30/04/2022 01:57:24	MARIA ALCIONE DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

MACEIO, 21 de Julho de 2022

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

Assinado por:

Carlos Arthur Cardoso Almeida(Coordenador(a))

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444,térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o SINTUFAL
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

