



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**NEOMAR LACERDA DA SILVA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE DE  
PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA:  
PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGENS**

Salvador  
2021

**NEOMAR LACERDA DA SILVA**

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE DE  
PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA:  
PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGENS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Currículo e (In)formação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Maria Pereira de Oliveira

Salvador  
2021

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Neomar Lacerda da.

Práticas de letramento docente de professoras/es que ensinam matemática :  
participação e aprendizagens / Neomar Lacerda da Silva. - 2021.  
141 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Maria Pereira de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade  
de Educação, Salvador, 2021.

1. Professores de matemática - Educação (Educação permanente). 2. Prática  
docente. 3. Letramento. 4. Leitura em grupo. 5. Prática social. 6. Participação. 7.  
Aprendizagem. 8. Escrita. I. Oliveira, Andréia Maria Pereira de. II.  
Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.12 - 23. ed.

NEOMAR LACERDA DA SILVA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE DE PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM  
MATEMÁTICA: PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGENS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Currículo e (In)formação, avaliada pela seguinte banca examinadora:

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Andréia Maria Pereira de Oliveira (Orientadora)  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato  
Universidade São Francisco – USF

---

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

---

Prof. Dr. Jonei Cerqueira Barbosa  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

---

Prof. Dr. Marlécio Maknamara  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Tese considerada: \_\_\_\_\_, Salvador, 02 de junho de 2021

À minha família, pelas lições diárias de Amor, Coragem e Honestidade!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida e inspiração, por iluminar meus caminhos e me permitir sonhar. Obrigado, Senhor!

À minha mãe, que, na simplicidade, me demonstra amor e dedicação. Por sempre me incentivar na continuidade dos estudos, por acreditar que esse caminho é a chance de se ter uma vida independente. A meu pai (*in memoriam*), pelo exemplo de integridade e amor pela nossa família, na esperança e na alegria do reencontro. Obrigado, mainha! Obrigado, painho!

À minha orientadora, Andréia Maria Pereira de Oliveira, pela orientação competente e dedicada, pelo exemplo de profissionalismo e, sobretudo, pela confiança em abraçar comigo a produção desta pesquisa. Obrigado, Deinha!

Às minhas irmãs, Núbia e Ninete, pelo amor e incentivo e por fazerem parte de minha vida, com exemplos diários de dedicação, respeito e cuidado. Obrigado, Nubinha! Obrigado, Ninete!

Aos meus amados sobrinhos, Ana Carolina e Arthur, pela leveza nos carinhos e pelos momentos de sorrisos fartos. Obrigado, Carol! Obrigado, Thu!

Aos meus amigos irmãos Fernanda, Wagner e Alessandra, pelo incentivo, amor e carinho. A Wagner, por abrir as portas de sua casa e me receber como um irmão. Obrigado, Fê! Obrigado, Wagner! Obrigado, Alê!

A Adenilson Júnior, pelo companheirismo, cuidado e incentivo. Obrigado, Juninho!

Aos colegas do Grupo de Orientação de Deinha (GOD), pelos inúmeros comentários e reflexões sobre as versões preliminares de cada capítulo desta tese. Em especial, agradeço a: Airam Prado, Jamerson Pereira, Lilian Aragão, Reinaldo Lima, Roberta Britto, Jonhnatan Barbosa, Joilma Carneiro, Fábio Gomes, Daniela Cunha e Elisama Gonzaga. Obrigado, colegas!

Aos colegas de turma (RPG da Quinta), Carmen, Clívio, Júlio, Magno, Michele, Neurisângela, Raimundo e Tarcyla, por juntos constituirmos nossa comunidade social, à parte da Faculdade de Educação. O empreendimento conjunto foi buscarmos ser felizes e, para tanto, nosso repertório de práticas incluiu conversas sobre o Doutorado, mas também a participação

em boas gargalhadas, regadas com cafés, petiscos, música, luau na praia e aquele nosso vinho predileto! Foi muito bom esse nosso engajamento! Obrigado, participantes!

Às professoras Maria Elizabete Souza Couto e Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana pelo incentivo e por me iniciarem na pesquisa em Formação de Professores que ensinam Matemática. Obrigado, Beta! Obrigado, Euri!

Às professoras e aos professores participantes desta pesquisa, pela confiança e gentileza em aceitar a observação de suas práticas durante as reuniões de estudo e no planejamento de aulas e pela solicitude em conceder as entrevistas. Obrigado, colegas professoras/es!

Às professoras Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca e Adair Mendes Nacarato e aos professores Marlécio Maknamara e Jonei Cerqueira Barbosa pelas críticas, comentários e sugestões feitas na ocasião do exame de qualificação e na banca de defesa. Em particular, agradeço ao professor Jonei pelas interlocuções nas aulas de Metodologia da Pesquisa e ao professor Marlécio, pelas discussões pós-críticas. Obrigado!

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho, minha mais sincera e eterna gratidão!

SILVA, Neomar Lacerda. **Práticas de letramento docente de professoras/es que ensinam Matemática: participação e aprendizagens.** 2021. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como tema geral a participação de professoras/es que ensinam Matemática em práticas de letramento docente em contexto de formação continuada. O contexto deste estudo foi uma comunidade de professoras/es reunidas para realizar estudos e planejar aulas para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública. O relatório de pesquisa está organizado em formato *multipaper* e para a compreensão da participação quatro objetivos orientaram o estudo: Identificar e descrever o engajamento em práticas de letramento docente das quais participaram professoras/es que ensinam Matemática; Identificar e descrever a negociação de significados em práticas de letramento docente em um empreendimento do qual participaram professoras/es que ensinam Matemática; Analisar e caracterizar a constituição identitária de professoras/es que ensinam Matemática mediada pela participação em práticas de letramento docente; e Identificar e analisar aprendizagens de professoras/es que ensinam Matemática mediadas pela participação em práticas de letramento docente. Utilizamos uma abordagem qualitativa e material empírico produzido por meio de observações dessas reuniões, entrevistas com professoras/es e análise de documentos e inspirados em ferramentas analíticas da Teoria Social da Aprendizagem, de Etienne Wenger (como engajamento, negociação de significados, identidade e aprendizagem) e em constructos teóricos da perspectiva sociocultural do letramento (como eventos de letramento e práticas de letramento) analisamos interações a fim de promover uma compreensão teórica sobre a participação de professoras/es em práticas de leitura e de escrita naquele contexto. Os resultados indicam que a participação das/os professoras/es em eventos e práticas de letramento docente promoveu aprendizagens relacionadas com a leitura e a discussão de textos, com a leitura e a análise de tarefas e com a elaboração de narrativas de aulas. Essas aprendizagens ocorreram como consequência da participação em uma prática social e na confluência dos seguintes processos: (a) no engajamento tanto em eventos de letramento que organizaram o repertório quanto em práticas de letramento legitimadas e valorizadas pela comunidade; (b) na negociação de significados para selecionar e implementar tarefas conforme o contexto das turmas e em referência a modos específicos, reconhecidos e valorizados, de desenvolver tarefas e elaborar narrativas; e (c) na constituição de identidades como *insiders* em práticas de usos da leitura e da escrita específicas do contexto, para se socializarem e serem reconhecidas/os como participantes. A análise da participação e das aprendizagens sugere que elas foram constitutivas da organização da própria prática do que se lê e se escreve e do modo como ela foi realizada naquele contexto. Como implicação, esses resultados sugerem que a participação e as aprendizagens em práticas de leitura e de escrita seguiram na perspectiva do letramento docente, em que os membros buscaram socializar-se para assumir a condição de professoras/es que ensinam Matemática. Ao indicar que a participação em práticas de leitura e de escrita naquele contexto promoveu aprendizagens das/os professoras/es, vislumbramos a possibilidade desses resultados gerarem reflexões para futuras pesquisas, contextos formativos e políticas públicas em organizar espaços que reconheçam e possibilitem o protagonismo de professoras/es no empreendimento de suas formações.

**Palavras-chave:** Práticas de letramento. Prática social. Participação. Aprendizagens. Formação de professores que ensinam Matemática. Leitura e escrita.



SILVA, Neomar Lacerda. **Práticas de letramento docente de professoras/es que ensinam Matemática: participação e aprendizagens.** 2021. 141f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

### ABSTRACT

The present research had as general theme the participation of teachers who teach Mathematics in teaching literacy practices in the context of continuing education in the school unit itself. The context of this study was a community of teachers gathered to carry out studies and plan classes for the final years of elementary school in a public school. The research report is organized in a multipaper format and for the understanding of participation, four objectives guided its development: Identify and describe the engagement in literacy practices in which teachers who teach mathematics participated; Identify and describe the negotiation of meanings in literacy practices in an enterprise in which teachers who teach mathematics participated; Analyze and characterize the identity constitution of teachers who teach mathematics participating in literacy practices; Identify and analyze the learning of teachers who teach mathematics participating in literacy practices. Based on these objectives, we use a qualitative approach, whose data were produced through observations, interviews and documents and inspired by theoretical constructs from the sociocultural perspective of literacy (such as literacy events and literacy practices) and constructs from Social Theory of Learning, by Etienne Wenger, (such as engagement, negotiation of meanings, identity and learning), we analyze interactions in order to promote a theoretical understanding of the participation of teachers in uses of reading and writing practices in the context of these meetings. The results indicate that the participation of teachers in literacy events and practices promoted learning related to reading and discussing texts, reading and analyzing tasks and the elaboration of class narratives. These learnings occurred as a consequence of participating in a social practice and at the confluence of the following processes: (a) engaging both in literacy events that organized the repertoire and in literacy practices legitimized and valued by the community; (b) in the negotiation of meanings to select and implement tasks according to the context of the classes and in reference to specific, recognized and valued ways of developing tasks and elaborating narratives; and (c) in the constitution of identities as insiders in practices of use of reading and writing specific to the context, to socialize and be recognized as participants. The analysis of participation and learning suggests that they were constitutive of the organization of own practice of what is read and written and of the way it was carried out in that context. As an implication, these results suggest that participation and learning in reading and writing practices followed from the perspective of teacher literacy, in which members sought to socialize to assume the condition of teachers who teach mathematics. By indicating that participation in reading and writing practices in that context promoted teachers' learning, we envision the possibility of these results generating reflections for future research, training contexts and public policies in organizing spaces that recognize and enable the role of teachers in the undertaking of their training.

**Keywords:** Literacy practices. Social practice. Participation. Learning. Training of teachers who teach mathematics. Reading and writing.

## LISTA DE TABELAS E FIGURAS

### **Introdução**

Tabela 1	Participantes da pesquisa	26
----------	---------------------------	----

### **Capítulo 2 – Artigo I**

Tabela 1	Participantes da pesquisa	42
Tabela 2	Eventos de letramento que constituíram ações do grupo	47
Figura 1	Referenciais dos textos discutidos pelas/os professoras/es	45
Figura 2	Eventos e práticas de letramento nas reuniões de atividades complementares	53

### **Capítulo 3 – Artigo II**

Tabela 1	Participantes da pesquisa	65
Figura 1	Tarefa 1	67
Figura 2	Tarefa 2	71
Figura 3	Tarefa 3	74

### **Capítulo 4 – Artigo III**

Tabela 1	Participantes da pesquisa	88
----------	---------------------------	----

### **Capítulo 5 – Artigo IV**

Tabela 1	Participantes da pesquisa	113
Figura 1	Aprendizagens na leitura e discussão de textos	119
Figura 2	Tarefa 1	120
Figura 3	Aprendizagens na leitura e análise de tarefas	122
Figura 4	Aprendizagens na escrita e na leitura e audição de narrativas de aula	125
Figura 5	Relação entre práticas de letramento e seus pontos de enfoque	128
Figura 6	Relação entre aprendizagens com usos de textos e letramento docente	128

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMP	Revista Educação Matemática Pesquisa
ENCIMA	Grupo de Ensino de Ciências e Matemática
FACED	Faculdade de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RBE	Revista Brasileira de Educação
SEC-BA	Secretaria Estadual de Educação da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Trajetória acadêmica e aproximação com o objeto de pesquisa.....	13
1.2 Letramento como prática social: uma perspectiva sociocultural.....	17
1.3 Usos da leitura e da escrita: prática social e participação.....	19
1.4 Objetivos da pesquisa .....	22
1.5 Relevância e justificativa da pesquisa .....	23
1.6 Contexto, participantes e procedimentos metodológicos da pesquisa.....	25
1.7 Formato e organização da tese.....	28
Referências .....	31
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE E REPERTÓRIO COMPARTILHADO POR PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA .....	35
2.1 Introdução.....	35
2.2 O engajamento com usos de textos: letramento como prática social .....	38
2.3 Contexto, participantes e procedimentos metodológicos .....	41
2.4 O engajamento em práticas de leitura e escrita e o desenvolvimento do repertório.....	43
2.4.1 Engajamento em eventos de letramento na organização do repertório .....	43
2.4.2 Engajamento em práticas de letramento na constituição do repertório .....	48
2.5 Conclusões e implicações.....	55
Referências .....	56
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE EM UM EMPREENDIMENTO COM TAREFAS MATEMÁTICAS .....	59
3.1 Introdução.....	59
3.2 A participação com usos de textos: prática social e negociação de significados ..	62
3.3 Contexto, participantes e procedimentos metodológicos do estudo.....	64
3.4 Apresentação e discussão .....	66
3.4.1 Escolha e modificação do planejamento com tarefas.....	67
3.4.2 Modos de implementar tarefas .....	70
3.4.3 Registro de modos de implementar tarefas.....	73
3.5 Conclusões e implicações.....	76
Referências .....	78
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA .....	81
4.1 Introdução.....	81
4.2 Identidade com usos de textos: prática social e negociação de significados.....	84

4.3 Contexto, procedimentos metodológicos e participantes da pesquisa.....	87
4.4 Apresentação e discussão .....	90
4.4.1 Identidade como alinhamento.....	90
4.4.2 Identidade como engajamento .....	94
4.4.3 Identidade como imaginação .....	98
4.5 Conclusões e implicações .....	101
Referências .....	102
<b>APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA MEDIADAS PELA PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE.....</b>	<b>106</b>
5.1 Introdução.....	106
5.2 Aprendizagens com usos de textos: prática social, negociação de significados e identidade .....	109
5.3 Contexto, participantes e procedimentos metodológicos .....	112
5.4 Apresentação e discussão .....	115
5.4.1 Aprendizagens na leitura e discussão de textos.....	115
5.4.2 Aprendizagens na leitura e análise de tarefas .....	119
5.4.3 Aprendizagens na escrita e leitura e audição de narrativas de aula.....	123
5.5 Conclusões e implicações .....	126
Referências .....	129
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
6.1 Retomando os objetivos da pesquisa .....	132
6.2 Implicações para o campo da formação de professores e para futuras pesquisas	136
Referências .....	138
<b>ANEXO I.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>140</b>

## INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresento as circunstâncias que marcaram minha trajetória pessoal e acadêmica e a aproximação com a Educação Matemática. No transcorrer dessas vivências, descrevo como experiências na graduação, no mestrado e em espaços de formação profissional contribuíram para uma investigação sobre a participação de professoras/es que ensinam Matemática<sup>1</sup> em práticas de letramento docente<sup>2</sup>, os papéis assumidos nessas práticas e como isso foi legitimado em um contexto de estudos e planejamento de aulas.

Para tanto, ressalto a relevância do estudo para o campo de pesquisa e para o contexto de formação de professores, as perspectivas teóricas, a revisão de literatura, os objetivos e procedimentos metodológicos e, por fim, o formato e a organização da tese.

### 1.1 Trajetória acadêmica e aproximação com o objeto de pesquisa

O exercício de apresentar um pouco da minha história no que diz respeito à aproximação da docência em Matemática, na escrita desta seção, constitui-se em um movimento constante de construção e reconstrução de aprendizagens<sup>3</sup> pessoais e profissionais. Assim, durante a apresentação da trajetória acadêmica e da aproximação com o objeto de pesquisa, bem como em partes da seção que apresenta a justificativa para este estudo, usarei a primeira pessoa do singular.

Desde as minhas vivências nos primeiros anos escolares, tenho tido uma relação de proximidade com a Educação e com o Ensino de Matemática: na maneira dedicada e carinhosa com que fui alfabetizado por minhas primeiras professoras; nos grupos de estudos com colegas de classe; e na forma como fui alfabetizado matematicamente por minha mãe, que, com sabedoria e criatividade, lidava com a leitura, a escrita e os cálculos e driblava a pouca escolarização.

Em 1997, estimulado pela experiência com a docência vivenciada no estágio no curso de magistério, ingressei na Licenciatura em Ciências Exatas com habilitação em Matemática,

---

<sup>1</sup> Quando nos referirmos aos participantes desta pesquisa, usaremos o gênero feminino antes do masculino como reconhecimento, uma vez que as professoras foram maioria na comunidade pesquisada. Além disso, optamos pela expressão “professoras/es que ensinam Matemática” em vez de “professoras/es de Matemática” porque nos referimos a profissionais que ensinam Matemática independentemente da formação inicial.

<sup>2</sup> Práticas de letramento referem-se a modos culturais de usos da leitura e da escrita assumidos por um grupo social e relacionais aos contextos (STREET, 2017). A caracterização “docente” indica usos da leitura e da escrita em que o professor se engaja para exercer sua função profissional (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

<sup>3</sup> Discutiremos, ainda neste capítulo, nossa compreensão por “aprendizagens”.

na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), devido ao gosto pela disciplina. Nessa época, as inquietações voltavam-se para o ensino hegemônico de Matemática (D'AMBROSIO, 2003), numa organização curricular engessada, preestabelecida, sequencialmente organizada e à parte do contexto sociocultural.

Nesse sentido, desde a licenciatura, demonstrei interesse em questões relacionadas à formação de professores. Devido a isso, tornei-me bolsista no Programa de Apoio ao Ensino Fundamental, na área de Matemática e Ciências, na UESB, no qual realizei os primeiros estudos sobre a temática, sendo momentos importantes de discussão com professores e pesquisadores da área.

Essa experiência com a formação de professores me possibilitou compor a equipe da UESB no Programa Universidade Solidária, cujo objetivo era engajar estudantes universitários em ações de combate à exclusão social, em comunidades carentes do Brasil. A equipe atuou na cidade de Tupanatinga-PE e desenvolveu ações na formação continuada de professores que ensinam Matemática. Nessa oportunidade, aprofundi estudos sobre a formação de professores e conheci outras realidades brasileiras, além de ampliar minha visão de formação em uma perspectiva social, em que o grupo compartilhava experiências, interesses e linguagens para desenvolver ações.

Em 1999, ingressei como professor na rede pública municipal de Vitória da Conquista, na Bahia, na disciplina Matemática, e, em 2007, na rede Estadual de Educação da Bahia. A vivência nos estágios (magistério e graduação), na monitoria de projetos de formação de professores e na prática docente<sup>4</sup> na Educação Básica passaram a ser experiência formadora, no sentido descrito por Josso (2004), como aprendizagens que articulam saber e fazer, funcionalidade e significação.

No entanto, inquietavam-me programas tecnicistas de treinamento na formação continuada de professores, como “um instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica” (IMBERNÓN, 2011, p. 54). Nesse ensejo, participei de cursos de especialização *lato sensu*, acreditando que demandas da prática pudessem ser resolvidas com saberes técnicos da área. Hoje, imerso no debate, na prática profissional na Educação Básica e em estudos em formação de professores, faço a reflexão de

---

<sup>4</sup> A prática docente é compreendida como os afazeres docentes referentes à ação de ensinar e aprender no contexto específico da educação escolar. Esses afazeres encontram-se circunscritos à sala de aula, contudo, o envolvimento nessas ações não é dissociado de outros contextos, como o planejamento pedagógico, a relação com a direção e a coordenação etc.

que a formação pode contemplar, além de conhecimentos técnicos, habilidades e atitudes para o professor gerir a dinâmica de sua própria formação.

Nessa perspectiva, fui professor articulador da área de Matemática. A articulação é uma ação desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA) e visa dinamizar os períodos de Atividades Complementares (AC), realizados semanalmente nas escolas. Cabe ao articulador, portanto, suscitar discussões no âmbito didático-pedagógico, organizar projetos interdisciplinares e mediar dúvidas, anseios e sugestões do corpo docente, junto à coordenação pedagógica e à direção.

Foi uma experiência de crescimento pessoal e profissional. O confronto entre a proposta de trabalho para o Ensino de Matemática e experiências, anseios, julgamentos e desejos dos professores desestabilizava a equipe de coordenação e orientava-me a refletir sobre uma organização de ações que considerasse posicionamentos, resistências, adequações e dilemas dos participantes.

Nas reuniões de planejamento, observava, por vezes, a forma como nós professores agíamos para fazer escolhas diante da prescrição curricular e de textos oficiais orientadores do ensino, levantando hipóteses, revendo planejamentos na interação com os pares, ou mesmo após o *feedback* de atividades realizadas com estudantes, constituindo ações do próprio grupo. Essas práticas demonstravam diferentes formas de interagir e usar os textos, constituindo modos de agir e de organizar a própria prática tendo como referência aqueles textos (DIONÍSIO, 2018). Não obstante, ao interagirmos com os textos na disputa de ideias, intenções e argumentos, mudávamos a participação no decorrer dos encontros, conforme a legitimidade dos demais e a recepção de estudantes às atividades propostas. Essas mudanças contribuía para o envolvimento do grupo em ações e mobilizavam a coordenação a alterar constantemente o planejamento, incluindo leituras e distribuindo papéis, de modo a tornar essas práticas atraentes aos participantes.

As discussões e leituras durante a experiência como professor articulador possibilitaram a elaboração de minhas primeiras publicações em anais de eventos, com inserções diretas na pesquisa em formação de professores. Com o olhar de quem quer aprender a instigar criticamente as práticas, no sentido de compreendê-las (BOLZAN; ISAIA, 2010), em 2012, iniciei os estudos de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) (Ilhéus-BA). Na época, como docente na Educação de Jovens e Adultos, analisei contribuições do educador Paulo Freire para o Ensino de Matemática nessa modalidade.



A pesquisa de mestrado ampliou o debate em torno de uma prática docente que contemple aspectos políticos e sociais e de uma orientação teórico-metodológica para a formação de professores que ensinam Matemática, em uma perspectiva crítico-transformadora. As incursões acerca dessa temática permitiram-me um repensar sobre a formação e a prática, de forma que o desafio envolve organizar uma formação reflexiva e orientada ao contexto de trabalho do professor.

Nesse sentido, mediante inquietações acerca das experiências na formação de professores, almejei, com a pesquisa de doutorado, compreender de que maneira o envolvimento de professoras/es em práticas com usos de textos constitui modos legítimos e valorizados de usar a leitura e a escrita em um contexto de estudos e planejamento de aulas. O contexto refere-se a reuniões de Atividades Complementares (AC) desenvolvidas na própria escola e de frequência semanal para professoras/es que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nessas reuniões, as professoras/es participam regularmente para o planejamento de aulas, o que inclui discussão de projetos, seleção e análise de tarefas matemáticas, estudos teóricos, dentre outras ações. O foco em práticas de leitura e escrita poderá indicar como os participantes planejam ações para desenvolver o currículo e, ao mesmo tempo, como essas ações constituem a própria organização dos afazeres, daquilo que se lê e se escreve, e o modo como isso é feito para exercer suas atividades profissionais.

A possibilidade de investigar a participação de professoras/es em práticas de letramento docente exigia uma abordagem teórica sensível à perspectiva do Letramento como Prática Social (STREET, 2017). Na aproximação com produções do Grupo de Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), fui apresentado à Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998). O foco dessa teoria é a aprendizagem como prática social, em que a aprendizagem é relacionada à participação em comunidades sociais, às práticas desenvolvidas, à negociação de significado, às identidades constituídas ao longo da prática e às relações estabelecidas com os membros nessas comunidades.

Dessa forma, a aprendizagem é vista como um aspecto integral – uma vez que é essencial e constituinte da prática – e inseparável da prática social (WENGER, 1998). A prática, por sua vez, implica ser social quando denota fazer algo, agir em relação a algo que concede um significado partilhado, socialmente negociado, sobre algo realizado em um contexto histórico e social que confere sentido ao que é feito (WENGER, 1998). Assim, a aprendizagem pode ser compreendida a partir da relação com outros termos teóricos, como: comunidade,

prática social, participação, negociação de significados e identidade, que serão aprofundados nas seções e capítulos seguintes.

## **1.2 Letramento como prática social: uma perspectiva sociocultural**

O fenômeno do letramento é focado nesta pesquisa sob uma perspectiva sociocultural (GEE, 2013), que encontra lugar nos estudos denominados “Letramento como Prática Social”<sup>5</sup> (STREET, 2017, p. 23, tradução nossa). Nessa compreensão, o letramento corresponde a usos sociais da leitura e da escrita, em que os significados produzidos nas interações são situados em práticas sociais específicas (KLEIMAN; ASSIS, 2016). Para Lankshear e Knobel (2007), estudos filiados à perspectiva sociocultural privilegiam o significado em detrimento de habilidades mecânicas para ler e escrever.

Essa perspectiva teórica configurou-se em investigações de diversos campos e deu origem a um movimento conhecido como “virada social”<sup>6</sup> (GUTIÉRREZ, 2013, p. 40, tradução nossa). Em específico na Educação Matemática, Lerman (2006) pontua que esse movimento desafiou investigações sobre a aquisição de conhecimento ao utilizar teorias que compreendem o significado, o raciocínio e a aprendizagem como participação social. No campo do letramento, a perspectiva sociocultural escolheu deslocar o foco dado a estudos que compreendiam a escrita e a leitura como construções mentais individuais, para se concentrar na interação e na prática social (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Segundo Street (2017), compreender o letramento como prática social implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço e que incorporam particularidades dos contextos em que ocorrem. Ainda conforme o autor, essa perspectiva teórico-metodológica não defende letramento algum como definitivo, ou seja, nenhuma prática de leitura e de escrita como dominante, e prefere, ao contrário, problematizar aquilo que conta como letramento em um contexto específico e questionar quais práticas de usos da leitura e da escrita são valorizadas e legitimadas e quais são marginalizadas ou resistentes.

Street (2015) destaca que o letramento pode ser compreendido no interior de pressupostos teóricos que se configuram em dois modelos: modelo autônomo e modelo ideológico. No modelo autônomo, o letramento é abordado como uma realização individual à parte dos contextos socioculturais, ou seja, como habilidades neutras e universais que, uma vez adquiridas, conduzem, inevitavelmente, ao desenvolvimento cognitivo (PERRY, 2012). Por sua

---

<sup>5</sup> “Literacy as Social Practice”.

<sup>6</sup> “Social turn”.

vez, o modelo ideológico oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento e compreende que elas não são as mesmas em todos os contextos, que variam ao longo de momentos históricos específicos, e a depender das instituições e comunidades em que têm lugar (KLEIMAN, 2010).

Desse modo, a perspectiva do letramento como prática social compreende o letramento como ideológico e não simplesmente como uma habilidade técnica e neutra, além disso, os usos que um grupo social faz da leitura e da escrita são constituídos e legitimados como específicos do próprio contexto, de como os participantes privilegiam modos particulares de usar o letramento e de produzir identidades nessas práticas (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013). No caso do letramento docente, são práticas que privilegiam usos da leitura e da escrita próprios do contexto escolar e nos quais professoras/es participam para exercer a docência (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Para descrever a especificidade de usos da leitura e da escrita em contextos e tempos, estudos que assumem a perspectiva sociocultural se utilizam dos conceitos de eventos e de práticas de letramento para marcar posição com relação ao modelo ideológico de letramento (PERRY, 2012; GEE, 2013). Para Street (2015), os eventos de letramento designam situações observáveis em que um texto é parte integrante de interações e processos interpretativos entre os participantes. Logo, o conceito de eventos de letramento implica que usos da leitura e da escrita estão relacionados a especificidades da situação em que ocorrem e que são particulares de um grupo social específico.

Por outro lado, comunidades específicas privilegiam modos particulares de usar e valorizar os textos e, assim, desenvolvem práticas de letramento que lhes são peculiares (GEE, 2013). As práticas de letramento são, portanto, modos socioculturais de usos da leitura e da escrita constituídos em um evento de letramento (STREET, 2015). Nesse sentido, enquanto os eventos se referem a usos da leitura e da escrita para realizar atividades particulares, as práticas de letramento designam tanto os comportamentos dos participantes na interação quanto interpretações e significados que determinam e dão sentido ao próprio evento naquela situação específica (KLEIMAN, 2010).

Todavia, Perry (2012) destaca que a distinção entre eventos e práticas de letramento é metodológica e que esses conceitos são interligados. Para a autora, o conceito de eventos dissociado do de práticas fica apenas no nível da descrição e não possibilita compreender como, em um determinado evento de letramento, os significados são constituídos para desenvolver as práticas de letramento. Em outras palavras, são as análises das práticas de letramento que tornam possível interpretar um evento em um sentido para além do descritivo (STREET, 2015).

Esse alinhamento teórico compreende o texto como disponibilizado em um suporte escrito, falado, impresso ou visual e que expressa significados produzidos na interação em uma prática social específica (BROCKMEIER; OLSON, 2009). Contudo, de acordo com Perry (2012), apesar de o texto estar presente na constituição de um evento de letramento, é necessário, antes de tudo, que os participantes estejam orientados e se assumam engajados na interação em uma prática social de usos da leitura e da escrita. Aliás, para Barton e Hamilton (2005), os participantes podem se orientar por um texto e referenciá-lo na interação ainda que ele não esteja fisicamente presente.

Na próxima seção, apresentamos a revisão de literatura e a fundamentação teórica da pesquisa que nos permitiram analisar como usos da leitura e da escrita por uma comunidade social estão estritamente relacionados aos engajamentos dos participantes, à negociação de significados, à constituição identitária e às aprendizagens decorrentes de modos específicos de usos de textos valorizados e legitimados naquele contexto.

### **1.3 Usos da leitura e da escrita: prática social e participação**

A perspectiva sociocultural do letramento é sensível aos usos da leitura e da escrita e à produção de significados na interação em uma prática social (TUSTING, 2005; GEE, 2013; KLEIMAN; ASSIS, 2016). Assim, a leitura e a escrita de textos específicos que ocorrem em um contexto particular requerem habilidades e experiências específicas, uma vez que eles podem ser lidos e escritos de diferentes maneiras, a julgar pelas experiências de práticas dos participantes (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). A experiência, nesse caso, é consequência da interação social para desenvolver a prática (WENGER, 1998).

Em eventos distintos de letramento, as práticas de usos de textos são diferentes e incorporam particularidades da prática social em que ocorrem. A prática social diz respeito a recursos, marcos e perspectivas históricas e sociais compartilhados e que refletem empreendimentos e relações que sustentam o engajamento. Ela refere-se, desse modo, a fazer algo, não em si mesmo, mas em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que é feito (WENGER, 1998). Para o teórico, a prática inclui linguagens, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis definidos, critérios específicos, entendimentos, visões de mundo e crenças compartilhadas.

O estudo de De Grande (2015), por exemplo, reforça o argumento de que usos da leitura e da escrita são plurais e variam conforme os contextos. Os resultados desse estudo mostraram que a participação de professoras em práticas de leitura e de escrita em um curso de formação

constituiu eventos diferentes a depender do papel que assumiam. Em eventos relativos à leitura e à discussão de textos teóricos, a coordenadora ocupou posição de destaque e a interação ficou restrita a características de uma aula expositiva, com a leitura realizada pela coordenadora. Já em eventos de discussão sobre avaliações externas, os papéis foram compartilhados e ocorreu interação.

As noções teóricas de Lave e Wenger (1991), especialmente de Wenger (1998), foram elaboradas em termos de comunidades sociais específicas, denominadas comunidades de prática. Contudo, conforme adverte Barbosa (2018), apesar de suas potencialidades analíticas, a noção de comunidades de prática para descrever práticas escolares requer cuidado e uma devida ressignificação, uma vez que os trabalhos desses teóricos dizem respeito a um tipo de aprendizagem informal e não sistematizado, o que não é próprio de sistemas escolares.

Segundo Tusting (2005), apesar das evidências no material de sua obra, as conceptualizações de Wenger (1998) não focalizam questões de usos da língua escrita e, portanto, necessitam de ferramentas analíticas advindas de estudos do letramento. Assim, sem prejuízos às potencialidades analíticas, optamos por usar a expressão comunidades sociais, como em Tusting (2005). Por isso, neste estudo, a comunidade social refere-se a um grupo de professoras/es reunidas/os com o propósito de planejar atividades didático-pedagógicas para o Ensino de Matemática e estudar sobre temas concernentes ao ensino, compartilhando preocupações, interesses, linguagens e aprendendo umas/uns com as/os outras/os de forma permanente (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Para analisarmos a participação de professoras/es em práticas de letramento, usamos ferramentas analíticas da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998) para discutir o letramento na perspectiva sociocultural (GEE, 2013) e compreender a aprendizagem como participação em práticas de usos da leitura e da escrita. A inspiração para utilizarmos esses quadros teóricos é decorrente de como são compreendidas a prática, a participação, a negociação de significados, a constituição de identidades e a aprendizagem, segundo a perspectiva sociocultural. Embora esses constructos teóricos serem discutidos separadamente, eles são componentes intimamente relacionados.

Wenger (1998) pontua três dimensões da prática social que conferem coerência à comunidade: engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado. Por meio do engajamento mútuo, participantes se envolvem em ações cujos significados são negociados entre si. Esse envolvimento, denominado pelo teórico de empreendimento conjunto, gera responsabilidades, metas e objetivos de fazer algo de forma coletiva, com o intuito de dar continuidade à existência da comunidade, de modo que seja desenvolvido um repertório de

recursos comuns de linguagens, estilos e rotinas para negociar significados como membros, perfazendo um repertório compartilhado.

O significado compreende uma forma, individual ou coletiva, de experimentar a vida e o mundo como significativos (WENGER, 1998). Para o teórico, o significado é constituído no processo de negociação, na relação dinâmica de viver no mundo. A negociação de significados é constituída na interação de dois processos: a participação, como um processo de relacionamentos, em que definimos o pertencimento a comunidades, nas quais nos envolvemos e constituímos identidades; e a reificação, como um processo de dar forma à experiência, ao produzir objetos que congelam a experiência em “coisa” (WENGER, 1998). Para o autor, toda comunidade produz abstrações, ferramentas, símbolos, histórias, termos e conceitos que reificam parte da prática de forma congelada.

A participação é um conceito central para a compreensão da “aprendizagem como participação social”<sup>7</sup> (WENGER, 1998, p. 4, tradução nossa). Para o teórico, a participação em comunidades vai além de simples eventos locais de engajamento em certas atividades e com certas pessoas; ela refere-se, sobretudo, a um processo abrangente de sermos participantes ativos em práticas de comunidades sociais e, desse modo, construirmos identidades em relação a essas comunidades.

Identidades como componentes da participação social são constituídas socialmente e “produzidas como experiências de participação vivida em comunidades específicas”<sup>8</sup> (WENGER, 1998, p. 151, tradução nossa); são produzidas em contextos sociais, na experiência cotidiana de participação no mundo, num processo contínuo de interpretação e reconciliação de experiências negociadas em múltiplas comunidades; e são ainda “uma forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de transformações no contexto das nossas comunidades”<sup>9</sup> (WENGER, 1998, p. 5, tradução nossa).

A aprendizagem, por sua vez, é compreendida como constituinte da prática e vinculada à participação, como um aspecto integral e inseparável da prática social (FIORENTINI, 2013). Para Wenger (1998), aprender está associado a uma mudança de participação e transformação de identidades em uma comunidade social e envolve os membros e as relações entre eles, assim como faz parte de ações conjuntas para alcançar objetivos e propósitos comuns. Além disso, a

---

<sup>7</sup> “[...] learning as social participation”.

<sup>8</sup> “[...] produced as a lived experience of participation in specific communities”.

<sup>9</sup> “[...] a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities”.

aprendizagem muda a nossa capacidade de nos engajarmos na prática, bem como a compreensão do engajamento e dos recursos disponibilizados.

Desse modo, aprender a ler e a escrever tipos específicos de textos e de formas particulares implica engajar-se em modos “preferidos” de usar, produzir significados e falar sobre textos (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013). Nessa perspectiva, os estudos de Cristovão e Fiorentini (2018) e Nacarato e Moreira (2019) discutiram modos preferidos de usar a leitura e a escrita por professoras que ensinam Matemática. Os resultados indicam que as professoras participaram de práticas de letramento de diferentes formas para sistematizar ações na escrita de narrativas, fazendo escolhas de momentos para narrar, como documentar e socializar suas práticas.

Os resultados desses estudos sugerem diferentes formas de participar com usos da leitura e da escrita para produzir significados em “maneiras de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar”<sup>10</sup> (GEE, 2013, p. 143, tradução nossa) os textos. As formas de participar de práticas com usos de textos são diferentes e incorporam particularidades da comunidade social em que ocorre e, portanto, é esperado que as/os professoras/es se engajem com os textos de diferentes maneiras, negociem significados diferentes e que os coloquem em usos de diferentes formas a fim de constituírem identidades e aprendizagens naquelas práticas.

Esta pesquisa focaliza a participação de professoras/es que ensinam Matemática em práticas de letramento docente e na constituição de modos legítimos e valorizados de usar a leitura e a escrita para desenvolver a prática. Na seção seguinte, apresentamos os objetivos da pesquisa, considerando nossas inferências a partir do quadro teórico apresentado e das inquietações da trajetória acadêmica.

#### **1.4 Objetivos da pesquisa**

A presente pesquisa teve como tema geral a participação de professoras/es que ensinam Matemática em práticas de letramento docente. Para tanto, assumimos a participação como relacionada a constructos teóricos como engajamento, negociação de significados, constituição identitária e aprendizagem. Em função disso, elaboramos 4 (quatro) objetivos que correspondem a artigos correlacionados e que serão desenvolvidos nos capítulos subsequentes desta tese:

---

<sup>10</sup> “[...] ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing, and feeling”.

(I) Identificar e descrever o engajamento em práticas de letramento docente das quais participaram professoras/es que ensinam Matemática.

No artigo 1, focalizamos o engajamento das/os professoras/es em práticas de leitura e de escrita para identificarmos e descrevermos como elas/es desenvolveram o repertório de práticas da comunidade.

(II) Identificar e descrever a negociação de significados em práticas de letramento docente em um empreendimento do qual participaram professoras/es que ensinam Matemática.

No artigo 2, focalizamos o processo de negociação de significados em práticas de leitura e de escrita a fim de identificarmos e descrevermos a prática das/os professoras/es quando se reuniram para realizar o empreendimento de selecionar e analisar tarefas.

(III) Analisar e caracterizar a constituição identitária de professoras/es que ensinam Matemática mediada pela participação em práticas de letramento docente.

No artigo 3, focalizamos a constituição de identidades com usos da leitura e da escrita. Nosso interesse foi analisar e caracterizar como as/os professoras/es usaram a leitura e a escrita para serem reconhecidas/os como membros da comunidade.

(IV) Identificar e analisar aprendizagens de professoras/es que ensinam Matemática mediadas pela participação em práticas de letramento docente.

Por fim, no artigo 4 propomos uma análise transversal dos resultados referentes aos objetivos descritos acima, cujo propósito foi identificar e analisar as aprendizagens decorrentes de usos da leitura e da escrita, uma vez que a perspectiva teórica compreende a aprendizagem na confluência entre as formas de engajamento, a negociação de significados e a constituição de identidades em uma determinada prática social.

Na próxima seção, apresentamos a relevância e a justificativa para este estudo, considerando lacunas no campo de pesquisa, bem como as inquietações apresentadas na trajetória acadêmica.

### **1.5 Relevância e justificativa da pesquisa**

A perspectiva sociocultural do letramento compreende que os usos da leitura e da escrita são práticas situadas e que fazem sentido no interior de contextos específicos, nos quais são valorizados modos particulares de usar os textos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Um ponto central nessa perspectiva é a interação entre os participantes e o contexto sociocultural. Contudo, apesar do aumento de pesquisas na área do letramento, ainda há carência de estudos



que tematizem, especificamente, a relação entre o social e o individual na constituição de modos de ler e escrever em um determinado domínio (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Os estudos que focalizam usos da leitura e da escrita são, tradicionalmente, vinculados à área de linguagens, e são poucas as investigações que se atentam ao letramento como campo multidisciplinar (DIONÍSIO, 2018). Ainda mais restritos são os estudos que abordam práticas de letramento docente em contextos dos quais participam professores que ensinam Matemática. Conforme Dionísio (2018), a possibilidade de falarmos em letramento nas diversas áreas do currículo corresponde à perspectiva de que os usos de textos são práticas situadas, nas quais significados e identidades são constituídos em conformidade com tipos particulares de atividades sociais.

No entanto, de acordo com Kleiman e Assis (2016), há, especificamente, carência de estudos sobre usos da leitura e da escrita que utilizem de perspectivas teóricas que focalizam as pessoas ou os grupos sociais para discutir conceitos como os de identidade e aprendizagem. Logo, utilizar constructos teóricos da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998) e do Letramento como Prática Social (STREET, 2017) permitiu explorar essas questões, visto que essas lentes teóricas evidenciam a participação em comunidades para explicar a relação entre o engajamento em torno de uma prática, a constituição identitária e as aprendizagens.

A adoção do conceito de comunidade social (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002) para compreendermos a participação de um grupo de professoras/es que ensinam Matemática em práticas de letramento docente implica em considerar a forma pela qual a prática social – no tempo e lugar histórico em que é produzida –, os participantes e as relações sociais se articulam com o propósito de negociar significados que privilegiam modos particulares de usar a leitura e a escrita naquele contexto.

Nessa perspectiva, faz sentido estudarmos as práticas de leitura e de escrita, materializadas em eventos de letramento, considerando que a participação nessas práticas pode indicar como as/os professoras/es se tornam letradas/os para desenvolver ações e assumir papéis em práticas da comunidade. Esse foco gera possíveis implicações para políticas públicas na formação de professores, cujo desafio é organizar contextos nos quais os participantes se sintam envolvidos em atividades que colaborem para o seu desenvolvimento profissional. Os *insights* deste estudo podem auxiliar iniciativas de formação a compreender usos da leitura e da escrita conforme papéis assumidos no interior de uma prática. Esse entendimento poderá contribuir para sustentar o engajamento dos participantes e a própria relação entre eles.

Além disso, esta pesquisa poderá ampliar os resultados de estudos que utilizam a Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998) e o Letramento como Prática Social (STREET,

2017), já que *insights* para a compreensão da participação em práticas de letramento demarcam um esforço comum a essas perspectivas teóricas, que pode complementar e fortalecer ambos os campos. As comunidades sociais fornecem uma estrutura conceitual que permite analisar a negociação de significados e a constituição de identidades e aprendizagens, enquanto a perspectiva sociocultural do letramento (GEE, 2013) oferece ferramentas analíticas para compreender os usos de textos como uma prática singular no interior de uma prática social específica.

Outrossim, conforme apresentado, este estudo mantém aderência a minha trajetória pessoal e acadêmica com a formação de professores, uma vez que estou envolvido em pesquisas nesse campo. Dessa forma, compreender a participação de professoras/es em práticas de letramento docente e a constituição de modos legítimos e valorizados de usar a leitura e a escrita, em um contexto de estudos e planejamento de aulas, tem reflexos sobre o meu próprio desenvolvimento como professor e pesquisador em Educação Matemática.

Ademais, os resultados e as conclusões deste estudo visam, também, reconhecer e dar visibilidade às práticas da comunidade social em que o material empírico foi produzido. Reconhecer os afazeres das/os professoras/es e dar visibilidade aos empreendimentos e modos de organizar o repertório de práticas poderá contribuir para o aprimoramento das próprias ações ali desenvolvidas e para a formação profissional daquelas/es professoras/es. É possível ainda que esse reconhecimento incentive outras/os professoras/es, em outras unidades escolares, a se engajarem em um formato semelhante para organizar as ações desenvolvidas nas reuniões de Atividades Complementares (AC).

Na próxima seção, apresentamos o contexto desta pesquisa, os participantes e as considerações preliminares sobre os procedimentos metodológicos.

## **1.6 Contexto, participantes e procedimentos metodológicos da pesquisa**

O material empírico que subsidiou as análises e conclusões deste estudo foi produzido em um contexto de reuniões sobre planejamento pedagógico das quais participaram professoras/es que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. As reuniões foram parte integrante das Atividades Complementares (AC), como uma instância de formação continuada de frequência semanal, na própria unidade escolar, com a participação das/os professoras/es e da coordenadora pedagógica.

As AC foram uma conquista do movimento docente, como um dispositivo pedagógico de reflexão e formação continuada de professoras/es, respaldadas por um ordenamento legal, a exemplo da Lei Federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) e da Lei Municipal nº 2.042/2015 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015). As reuniões fizeram parte da organização pedagógica da educação municipal, como uma parcela da carga horária semanal de trabalho docente, destinada ao planejamento e à organização das atividades a serem realizadas individual ou coletivamente, e como um espaço de formação permanente, com discussões específicas de cada área e de temas gerais da Educação.

A escolha do grupo como campo empírico justifica-se devido à organização de ações iniciada em 2016, proposta pela coordenadora Isabel. Nessas ações, as professoras/es participavam e interagiam regularmente, desenvolvendo estudos teóricos a respeito do Ensino de Matemática, discussão de projetos, seleção e análise de tarefas, produção de narrativas de aula e socialização no grupo. Assim, vislumbramos a possibilidade de investigar o engajamento dos membros em práticas com usos da leitura e da escrita, a negociação de significados no envolvimento com os textos, a constituição identitária e as aprendizagens, como componentes para analisarmos a participação (WENGER, 1998).

Para tanto, primeiramente, visitamos, uma das reuniões e apresentamos o objetivo da pesquisa. Todas/os as/os 6 (seis) professoras/es e a coordenadora aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram observadas 26 reuniões, entre julho/2018 e fevereiro/2019, ocorridas no turno matutino, às quartas-feiras e com duração média de 2 (duas) horas. Esse período correspondeu a um semestre letivo, ou seja, um ciclo de início e fim de atividades pedagógicas na organização do ensino municipal. Para registrar falas, gestos e formas de participar, as reuniões foram filmadas e gravadas em áudio. Utilizamos nomes fictícios a fim de preservar o anonimato, conforme Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Turmas</b>	<b>Tempo de docência/ Tempo no grupo</b>	<b>Formação profissional</b>
Ana	46	7º e 8º	18 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Carla	28	8º	05 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Paulo	24	6º e 7º	01 ano (contratado)/01 ano	Licenciatura em Física
Sara	25	8º	02 anos (contratada)/02 anos	Licenciatura em Matemática
Ivo	40	7º e 9º	12 anos/03 anos	Licenciatura em Matemática
Joana	36	6º e 8º	04 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Isabel	39	Coordenadora	06 anos/04 anos	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

As ações propostas pela coordenadora Isabel, com relação a estudos teóricos e à elaboração de narrativas de aula, foram decorrentes de estudos realizados por ela em um curso de especialização *lato sensu* e da experiência realizada na coordenação em anos iniciais do

Ensino Fundamental, em outra escola. As ações foram coordenadas e incentivadas por Isabel, contudo, a responsabilidade foi compartilhada pelos membros. Na época da pesquisa, Paulo, apesar de licenciado em Física, trabalhava com a disciplina Matemática. Ana, Carla, Ivo e Sara, além dessa escola, também trabalhavam em outra unidade escolar.

Como o nosso foco de análise foi compreender como a participação em práticas com usos de textos constituiu modos legítimos e valorizados de usar a leitura e a escrita naquele contexto, analisamos discussões em que as professoras/es se engajaram para desenvolver o projeto “Avaliação”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas da rede, com o propósito de preparar estudantes para a realização da Prova Brasil, como parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A Prova Brasil é uma avaliação aplicada em turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, mas o projeto foi elaborado para o desenvolvimento de ações em todas as turmas.

Nessas discussões, as/os professoras/es engajaram-se e negociaram ações para compartilhar o repertório, a partir da leitura e da discussão do texto do projeto, do plano de curso, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de referenciais teóricos sobre o Ensino de Matemática, da seleção e análise de tarefas matemáticas<sup>11</sup> e da elaboração de narrativas de aula referentes à implementação das tarefas. As narrativas corresponderam ao registro de experiências sociais em forma de relatos, reflexões e impressões das/os professoras/es ao desenvolverem uma tarefa em sala de aula (LUCIO; NACARATO, 2018). As tarefas, por sua vez, são compreendidas como um segmento de atividades em que estudantes resolvem problemas e realizam procedimentos matemáticos (MARGOLINAS, 2013).

Para Flick (2009), o objeto ou fenômeno da investigação é compreendido à luz de um quadro teórico e metodológico adotado, de modo que o objetivo traduz a metodologia, o método e seus procedimentos e, por vezes, as lentes teóricas. Nesta pesquisa, os objetivos referem-se à compreensão dos fenômenos letramento e aprendizagem e dos processos de participação, negociação de significados e constituição de identidades, o que reflete um posicionamento teórico-metodológico cuja unidade de análise é relacional e não dissocia ações e posicionamentos dos participantes dos contextos. Isso corrobora com a interdependência teórica conceitual e com a consistência interna entre objetivos, quadro teórico, método e procedimentos metodológicos (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Além disso, uma vez que este estudo busca gerar compreensões teóricas a respeito de como as/os professoras/es participaram de práticas de letramento docente em uma comunidade

---

<sup>11</sup> As tarefas foram retiradas do banco de dados *online* na página da SAEB. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/avaliacoessabe2019>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

social, ou seja, demanda uma análise descritiva e interpretativa do fenômeno, sem a intenção de quantificá-lo, o método qualitativo mostrou-se mais adequado (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012), pois, nessa abordagem, “buscam-se soluções para questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado”<sup>12</sup> (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 23, tradução nossa).

O material empírico foi produzido por meio de observações de reuniões de formação continuada, entrevistas com professoras/es e análise de documentos. Para os estudos correspondentes ao primeiro, segundo e quarto objetivos, combinamos os três procedimentos. A observação permitiu identificar e registrar falas, gestos e ações dos membros (CRESWELL, 2009). Após algumas reuniões, realizamos 7 (sete) sessões de entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA, 2013), a fim de subsidiar análises sobre a participação, a constituição identitária e as aprendizagens. Também realizamos a análise de documentos (ALVES-MAZZOTTI, 2002), constituídos por textos discutidos nas reuniões (projeto, BNCC, referenciais teóricos, plano de curso), pelos *slides* utilizados nos encontros, pelas narrativas de aula e por notas de campo do pesquisador.

Para o estudo correspondente ao terceiro objetivo, cujo objeto de investigação é a constituição identitária, utilizamos entrevistas semiestruturadas como principal procedimento para a produção do material empírico, em que os membros expressaram modos de afiliação para tornarem-se participantes em usos da leitura e da escrita.

Uma vez que cada artigo da tese tem seu objetivo específico, os procedimentos metodológicos, a descrição dos participantes e do contexto, bem como os processos utilizados para análise e produção do material empírico, serão pormenorizados em cada capítulo subsequente. A seguir, apresentamos a estrutura desta tese e a organização dos capítulos.

## 1.7 Formato e organização da tese

O relatório final desta pesquisa apresenta-se em um formato alternativo do ponto de vista estético e organizacional dirigido para dissertações e teses, denominado *multipaper* (DUKE; BECK, 1999; PALTRIDGE, 2002; BARBOSA, 2015). Segundo esses autores, esse formato equivale a um conjunto, a uma compilação ou coletânea de artigos incorporados a um dado relatório de pesquisa sujeito a publicações futuras. Para eles, esse formato representa uma alternativa para a escrita de dissertações e teses em Educação, assim como em outras áreas, com

---

<sup>12</sup> “[...] solutions are sought for issues that enhance the way social experience is created and takes on meaning”.

o objetivo de fortalecer as experiências do pesquisador nas diferentes etapas do processo científico, como a edição e a socialização dos resultados de pesquisa.

Duke e Beck (1999) e Barbosa (2015) argumentam sobre o uso do formato *multipaper* em relação ao tradicional, justificando que o formato alternativo se mostra promissor tanto para uma contribuição significativa para o conhecimento científico quanto para a formação do pesquisador, uma vez que o formato tradicional atende ou de modo parcial ou apenas a um desses objetivos. O formato tradicional é caracterizado, em geral, por um único documento extenso e apresentado por meio de capítulos separados, estruturados em introdução, revisão de literatura, descrição de métodos e procedimentos, apresentação dos resultados, discussão e conclusão (PALTRIDGE, 2002).

Com relação às contribuições para o conhecimento científico, no formato alternativo, os resultados da investigação estão mais acessíveis a avaliações e críticas do público em geral, de professores que podem fazer uso da temática e/ou que foram sujeitos de investigação e, particularmente, da comunidade científica devido à rapidez com que são socializados, como os avaliadores de periódicos, que, ao criticar e avaliar o trabalho, permitem ao autor reflexão e aprimoramento da própria pesquisa. Segundo Barbosa (2015), esse formato rompe com o formato monográfico tradicional e configura-se como um formato insubordinado de dissertações e teses, permitindo maior acessibilidade às produções sistemáticas do meio acadêmico, já que os artigos são produzidos com o objetivo de serem publicados em periódicos nacionais e/ou internacionais.

Quanto à formação do pesquisador, segundo Duke e Beck (1999) e Barbosa (2015), é exigido em sua trajetória acadêmica e profissional que ele saiba redigir um relatório de pesquisa nos moldes acadêmicos, e o formato *multipaper* possibilita a produção de artigos científicos mais sistemáticos e dinâmicos com relação à proximidade dos resultados. Duke e Beck (1999) sugerem que as dissertações ou teses nesse formato apresentem um capítulo introdutório que documente o programa global de pesquisa, como é o caso deste capítulo. Da mesma forma, é possível também incorporar um “[...] capítulo final para retomar e globalizar os resultados relatados nos artigos” (BARBOSA, 2015, p. 351), o que corresponde ao capítulo V desta tese.

Contudo, apesar das vantagens do formato alternativo, também há algumas desvantagens, como a repetição de informações nos capítulos, a exemplo do contexto e da metodologia, que são apresentados em todos os artigos e no capítulo introdutório, podendo haver repetição de referências e informações entre os artigos. Essa repetição de informações concebe ao formato sua característica como integrado por artigos independentes, mas que

formam um todo harmonioso. Isso implica que cada um de seus capítulos em formato de artigo precisa ter sua metodologia e contexto próprios para serem autônomos (BARBOSA, 2015).

Duke e Beck (1999), no entanto, argumentam que não é o caso de abandonarmos o formato tradicional, uma vez que ele apresenta algumas vantagens, como a extensão do corpo do texto que, a depender do objeto e dos objetivos da investigação, pode demandar mais espaço, devido à necessidade de uma ampla revisão de literatura ou para a discussão dos resultados, por exemplo.

Em consonância com os argumentos apresentados e observando-se as vantagens do formato alternativo, a tese está organizada no formato *multipaper* e apresenta 6 (seis) capítulos, dos quais 4 (quatro) são publicáveis. A organização dos capítulos buscou atender aos objetivos propostos para a investigação e seguem a seguinte configuração: este capítulo de introdução, os capítulos dos artigos e as considerações finais.

Este primeiro capítulo, que corresponde à Introdução, compreende a aproximação com o objeto de pesquisa em relação a inquietações que suscitaram a problemática, os objetivos e a operacionalização. Também neste capítulo introdutório, apresentamos um panorama geral acerca dos estudos e das pesquisas que abordam a temática, a perspectiva teórica com a qual fundamentamos a pesquisa, a justificativa, o contexto e o método do estudo e a organização do relatório de pesquisa.

Os capítulos II, III, IV e V, como mencionado anteriormente, foram escritos no formato de artigos científicos, independentes, com seu objeto de investigação específico e estrutura condizente. O capítulo V, artigo 4, retoma os resultados dos artigos 1, 2 e 3 em uma análise transversal acerca de aprendizagens com a participação em práticas de letramento docente. A análise transversal conectou os conceitos teóricos discutidos nos artigos para gerar compreensões sobre o último objetivo. O último capítulo corresponde às considerações finais desta tese, com implicações para o campo de pesquisa e para a formação de professores.

Dessa forma, a tese apresenta a seguinte organização:

- Capítulo I: Introdução;
- Capítulo II: Artigo 1 - Práticas de letramento docente e repertório compartilhado por professoras/es que ensinam Matemática;
- Capítulo III: Artigo 2 - Práticas de letramento docente em um empreendimento com tarefas matemáticas;
- Capítulo IV: Artigo 3 - Práticas de letramento docente e constituição identitária de professoras/es que ensinam Matemática;

- Capítulo V: Artigo 4 - Aprendizagens de professoras/es que ensinam Matemática mediadas pela participação em práticas de letramento docente;
- Capítulo VI: Considerações finais.

Os artigos serão submetidos para publicação nos seguintes periódicos: Artigo 1, na Revista Brasileira de Educação (RBE); Artigo 2, na Revista Ciência & Educação (Bauru)<sup>13</sup>; Artigo 3, na Revista de Investigação em Educação Matemática (Quadrante); e Artigo 4, na Revista Educação Matemática Pesquisa (EMP).

Apesar dos artigos apresentarem objetivos distintos, eles se complementam frente ao tema geral desta pesquisa, com objetivos correlacionados para compreender a participação de professoras/es em práticas de letramento docente. De modo a manter características necessárias à publicação, ocorreram repetições de posições teóricas assumidas, bem como de aspectos do contexto. Além disso, em vista da interdependência entre os conceitos teóricos, alguns resultados foram compartilhados entre os estudos.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, p. 129-178, 2002.
- AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232, 2013.
- BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na educação matemática. In: D'AMBRÓSIO, B. S. e LOPES, C. E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BARBOSA, J. C. Abordagens teóricas e metodológicas na Educação Matemática: aproximações e distanciamentos. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Org.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática** [livro eletrônico]. Brasília: SBEM, 2018.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds). **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 14-35, 2005.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, 2010.

---

<sup>13</sup> O artigo foi submetido em 11 de jan. de 2021 e aguarda avaliação.



BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de jul., 2008.

BROCKMEIER, J.; OLSON, D. R. The Literacy Espisteme. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (eds.). **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-23, 2009.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

CRISTOVÃO, E. M.; FIORENTINI, D. Eixos para analisar a aprendizagem profissional docente em comunidades de professores. **UNIÓN, Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, n. 52, p. 11-33, 2018.

D’AMBROSIO, U. The role of mathematics in building a democratic society. In: MADISON, B. L.; STEEN, L. A. (Ed.) **Quantitative literacy: why numeracy matters for schools and colleges**. New Jersey, Princeton: National Council on Education and the Disciplines, p. 235–238, 2003.

DE GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. 2015. 364f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: the discipline and the practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Sage: Thousand Oaks, p. 1-32, 2005.

DIONÍSIO, M. L. ‘Literacia disciplinar’: percepções de professores do ensino básico. **Raído**, v. 12, n. 30, p. 73-90, 2018.

DIONÍSIO, M. L.; CASTRO, R. V.; SILVA, A. A relação com o escrito nos kits de identidade de adultos em processos de reconhecimento e certificação de competências. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 155-172, 2013.

DUKE, N. K; BECK S. W. Education Should Consider Alternative Formats for the Dissertation. **Educational Researcher**, Washington, DC, v. 28, n. 3, p. 31-36, 1999.

FIORENTINI, D. Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. **Sisyphus-Journal of Education**, v. 1, n. 3, p. 152-181, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. São Paulo: Artmed, 2009.

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDELL, R. B. (Eds.). **Theoretical models and processes of Reading**. Newark: International Reading Association, v. 6, p. 136-151, 2013.

GUTIÉRREZ, R. The sociopolitical turn in mathematics education. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 44, n. 1, p. 37-68, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2012.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. Peter Lang, v. 29, p. 1-24, 2007.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LERMAN, S. Cultural psychology, anthropology and sociology: the developing ‘strong’ social turn. In: MAASZ, J; SCHLOGLMANN, W. (Eds.). **New mathematics education research and practice**. Rotterdam: Sense, p. 171–188, 2006.

LUCIO, C. C. B.; NACARATO, A. M. Narrativas de aula como práticas de letramento docente. In: NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P, ANJOS, D. D.; MORETTO, M. (Orgs.) **Práticas de Letramento Matemático nos Anos Iniciais: Experiências, Saberes e Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, p.45-75, 2018.

MARGOLINAS, C. (Ed.). **Task Design in Mathematics Education**. Oxford: Proceedings of ICMI Study 22, 2013.

NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G. A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 69, p. 767-791, 2019.

PALTRIDGE, B. Thesis and dissertation writing: an examination of published advice and actual practice. **English for specific purposes**, v. 21, p. 125-143, 2002.

PERRY, K. H. What Is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 8, n. 1, p. 50-71, 2012.

STREET, B. V. Academic Writing: Theory and Practice. **Journal of Educational Issues**, v. 1, n. 2, p. 110-116, 2015.

STREET, B. V. New literacy studies in educational contexts. In: PIHL, J.; KOOIJ, K. S.; CARLSTEN, T. C. (Eds.). **Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century**. Rotterdam: SensePublishers, p. 23-32, 2017.

TUSTING, K. Language and Power in Communities of Practice. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds). **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 36-54, 2005.

VITÓRIA DA CONQUISTA. PMVC. SMED. Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial de Vitória da Conquista**, 2015. Disponível em: <http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Lei-2.042.2015-PME-1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE E REPERTÓRIO COMPARTILHADO POR PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

**Resumo:** Este artigo teve por objetivo identificar e descrever o engajamento em práticas de letramento docente das quais participaram professoras/es que ensinam Matemática. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa e ferramentas analíticas da Teoria Social da Aprendizagem e do letramento como prática social para identificarmos e descrevermos interações com usos da leitura e da escrita em reuniões de estudo e planejamento de aulas, realizadas em uma escola pública por um grupo de professoras/es que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. O material empírico foi produzido por meio de observações dessas reuniões, entrevistas com professoras/es e análise de documentos. Os resultados sugerem que os membros se engajaram em eventos de letramento mediados tanto por textos prescritivos quanto por textos produzidos pelo próprio grupo para organizar o repertório. Contudo, a constituição do repertório a ser compartilhado ocorreu pelo engajamento em práticas de letramento que conformaram práticas reconhecidas e valorizadas no grupo. Ademais, apesar de textos prescritivos buscarem orientar as práticas, o repertório desenvolvido não se limitou a essas prescrições, pois antes perpassou pelos diversos engajamentos sociais dos envolvidos.

**Palavras-chave:** Práticas de letramento. Repertório compartilhado. Formação de professores que ensinam Matemática. Prática social. Leitura e escrita.

### Teacher literacy practices and shared repertoire by teachers who teach Mathematics

**Abstract:** This article aimed to identify and describe the engagement in teaching literacy practices in which teachers who teach Mathematics participated. Therefore, we use a qualitative approach and analytical tools from the Social Theory of Learning and Literacy as a social practice to identify and describe interactions with the uses of reading and writing in study and lesson planning meetings, held in a public school by a group of teachers who teach Mathematics in the final years of Elementary School. The data were produced through observations, interviews and documents. The results suggest that the members engaged in literacy events mediated by both prescriptive texts and texts produced by the group itself in order to organize the repertoire. However, the constitution of the repertoire to be shared occurred through engagement in literacy practices, which formed practices recognized and valued in the group. Furthermore, although prescriptive texts seek to guide practices, the repertoire developed was not limited to these prescriptions, as it had previously passed through the various social engagements of those involved.

**Keywords:** Literacy practices. Shared repertoire. Training of teachers who teach mathematics. Social practice. Reading and writing.

### 2.1 Introdução

A compreensão dos usos da língua escrita<sup>1</sup> como formas de ação incorporada à produção de significados, e não somente como expressão da interação no mundo social, tem ganhado espaço nas pesquisas em Educação, especialmente, nas duas últimas décadas (TUSTING, 2005; PERRY, 2012; GEE, 2013; KLEIMAN; ASSIS, 2016). Nesse sentido, Gee (2008) explica a

---

<sup>1</sup> Assim como em Gee (2013), neste estudo, nos referimos aos usos da língua escrita como interações orais ou escritas que expressam modos de ação, escrita e leitura para assumir papéis.

língua escrita como um conjunto de práticas, isto é, mais do que um sistema de palavras, códigos linguísticos e regras gramaticais. Essa perspectiva considera, assim, que os usos da língua escrita expressam ação no mundo material e social, cujos significados são produzidos nos contextos, em práticas sociais situadas (PERRY, 2012).

Nas palavras de Perry (2012, p. 52, tradução nossa), “a linguagem, portanto, nunca é independente do mundo social”<sup>2</sup>. Para a autora, a linguagem é conformada às relações sociais e aos contextos, de modo que a leitura e a escrita são usos da língua escrita e formas de pensar e agir no mundo. Condizentes com essa acepção, situamos este estudo em uma perspectiva sociocultural do letramento (GEE, 2013) e compreendemos os usos da leitura e da escrita no interior de contextos de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas nos quais se realizam (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

O letramento como uma prática social<sup>3</sup> (STREET, 2017) significa que “ler e escrever não pode ser separado de falar, ouvir e interagir, por um lado, ou usar a linguagem para pensar e agir no mundo, por outro”<sup>4</sup> (GEE, 2013, p. 136, tradução nossa). Nesse entendimento, o letramento é um fenômeno para além de habilidades mecânicas relacionadas à capacidade individual das pessoas nos usos que estas fazem da leitura e da escrita, sendo melhor compreendido em termos de processos socioculturais do que habilidades cognitivas (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Os usos da leitura e da escrita, nessa projeção, remete à perspectiva que uma pessoa letrada tem de si mesma, dos outros e dos textos disponíveis para interagir e para poder assumir diversos papéis em um contexto social (GEE, 2008), uma vez que ler e escrever são ações imbricadas em alguma forma social e que somente fazem sentido em condições sociais específicas (SOARES, 2006). Entendemos, portanto, texto como a forma da prática social representada de maneira escrita, falada, impressa ou visual e sobre a qual os significados são socialmente produzidos (BROCKMEIER; OLSON, 2009).

Os estudos sobre o letramento como prática social sustentam que a leitura e a escrita pressupõem ler e escrever de modo significativo, ou seja, cada tipo de texto requer habilidades e experiências específicas para serem lidos coerentemente (PERRY, 2012). Da mesma forma, “textos específicos podem ser lidos de diferentes maneiras, dependendo das experiências de

---

<sup>2</sup> “Language, thus, is never independent of social world [...]”.

<sup>3</sup> Essa expressão será melhor definida na próxima seção. Por ora, considere intuitivamente.

<sup>4</sup> “I also argue that reading and writing cannot be separated from speaking, listening, and interacting, on the one hand, or using language to think about and act on the world, on the other”.

diferentes pessoas em práticas nas quais esses textos ocorrem”<sup>5</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 02, tradução nossa).

Desse modo, a leitura e a escrita de tipos específicos de textos e de maneiras particulares pressupõem a interação em uma prática social na qual os participantes “não apenas leem textos desse tipo dessa maneira, mas também falam sobre tais textos de certas maneiras, mantêm certas atitudes e valores sobre eles e interagem socialmente sobre eles de determinadas maneiras”<sup>6</sup>(GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996, p. 3, tradução nossa).

No interior da prática social, os participantes usam a linguagem para realizar atividades sociais específicas, que por serem situadas são denominadas de linguagens sociais (GEE, 2013). Essas linguagens guardam especificidades que as fazem reconhecidas e valorizadas quando os participantes se encontram socializados, tais como: características lexicais e gramaticais, estilo, registro, conectores discursivos, entre outras. Assim, socializar-se significa adquirir e fazer uso dessas linguagens (GEE, 2008). Nesse sentido, a socialização é negociada no interior de uma prática social (WENGER, 1998).

Esse entendimento é convergente com a noção de repertório compartilhado elaborada por Wenger (1998). Segundo o teórico, ao interagirem em uma prática social específica, os membros de uma comunidade desenvolvem um repertório de recursos comuns de linguagem, estilos e rotinas por meio dos quais eles se reconhecem como membros. Isso inclui maneiras de se envolver na prática e implica modos de pensar e falar, discursos, ferramentas, entendimentos e memórias que são, em maior ou menor grau, compartilhadas entre os membros da comunidade (TUSTING, 2005).

A partir das discussões acima, sustentamos que os membros de um grupo, ao se envolverem na leitura e na escrita de determinados tipos de textos e de determinadas maneiras, interagem por meio de linguagens sociais para desenvolver um repertório de práticas a ser compartilhado. Os usos de linguagens sociais oportunizam aos membros constituírem um repertório reconhecido e valorizado que expressa formas de associação àquela comunidade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

O estudo de De Grande (2015), por exemplo, analisou práticas de leitura e de escrita na formação continuada de professores e mostrou que a interação com textos possibilitou momentos formativos diferentes. Esse estudo indicou que a discussão de textos teóricos

---

<sup>5</sup> “[...] Moreover, particular texts can be read in different ways, contingent upon different people’s experiences of practices in which these texts occur”.

<sup>6</sup> “[...] not only read texts of this type in this way but also talk about such texts in certain ways, hold certain attitudes and values about them, and socially interact over them in certain ways”.

apresentou características interacionais de uma aula expositiva, com a coordenadora em posição de destaque, enquanto que discussões sobre avaliações externas possibilitaram a interação, uma vez que ações e papéis foram compartilhados.

Neste artigo, analisamos o envolvimento de um grupo de professoras/es que ensinam Matemática<sup>7</sup> em ações de leitura e escrita. Com o intuito de refinarmos em termos mais precisos o objetivo desta pesquisa, retomamos, na próxima seção, a literatura sobre o letramento como prática social a partir da perspectiva teórica assumida. Na terceira seção, apresentamos os procedimentos metodológicos, seguidos da seção de análise. Por fim, discutimos as conclusões e implicações.

## 2.2 O engajamento com usos de textos: letramento como prática social

A perspectiva sociocultural do letramento busca dar sentido à leitura, à escrita e à produção de significados como elementos integrais de uma prática social (TUSTING, 2005; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; GEE, 2013). Essa perspectiva tem lugar nos Estudos do Letramento (KLEIMAN; ASSIS, 2016), mais recentemente denominados de “Letramento como Prática Social”<sup>8</sup> (STREET, 2017, p. 23, tradução nossa).

Segundo Kleiman e Assis (2016), uma característica comum aos estudos nessa perspectiva teórica é a mudança no foco da unidade básica de análise, pois, em vez de centrar-se em características estruturais do texto, envolve-se com eventos de letramento. Estes são definidos como uma situação observável de usos da leitura e/ou da escrita em que os participantes estão motivados a realizar atividades nas quais mobilizam práticas de letramento a fim de produzir significados na relação com o texto (STREET, 2017).

Quanto às práticas, considerando que buscamos analisar como o envolvimento de um grupo de professoras/es em ações de leitura e de escrita desenvolve o repertório, assumimos o conceito de práticas de letramento como um conjunto de práticas inferidas a partir de eventos mediados por textos e nos quais os significados específicos assumidos por um grupo social são relacionais aos contextos (KLEIMAN, 2010; STREET, 2017). No caso do letramento docente, são práticas que privilegiam usos da leitura e da escrita próprios do contexto escolar e das quais professoras/es participam para exercer a sua função profissional (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

---

<sup>7</sup> Utilizamos a expressão “professoras/es que ensinam Matemática” em vez de “professoras/es de Matemática” porque queremos demarcar profissionais que ensinam Matemática independentemente da formação inicial. Optamos por apresentar o gênero feminino antes do masculino em reconhecimento, já que as professoras foram maioria entre os membros da comunidade pesquisada.

<sup>8</sup> “Literacy as Social Practice”.

Nesse sentido, segundo Perry (2012), a presença de um texto não é condição suficiente para a constituição de um evento de letramento, sendo necessário que os participantes estejam orientados e se assumam engajados em uma atividade social da qual a leitura e/ou a escrita são partes constituintes. Entretanto, o texto não precisa necessariamente estar presente na atividade, uma vez que os participantes podem se orientar por ele, referenciando-o nas interações (BARTON; HAMILTON, 2005).

Purcell-Gates, Perry e Briseño (2011) esclarecem que as motivações para o engajamento em um evento podem ser analisadas pela intenção comunicativa e pelo objetivo social do participante. Para as autoras, a intenção comunicativa está associada ao propósito particular de se engajar em ações de leitura e de escrita. Essa intenção refere-se ao porquê de se engajar e está em um nível mais próximo ao texto. Já o objetivo social diz respeito ao para que se engajar e está relacionado a domínios sociais mais amplos. Por exemplo, a motivação para enviar uma mensagem de texto *online* pode ter a intenção comunicativa de informar algo à família (por que se engajar) e, ao mesmo tempo, pode servir ao objetivo social de manter os laços familiares (para que se engajar).

Neste estudo, compreendemos a comunidade social<sup>9</sup> na perspectiva de Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), a qual se refere a um grupo de professoras/es reunidas/os com o objetivo específico de estudar temas referentes ao Ensino de Matemática e planejar atividades para o desenvolvimento do currículo, interagindo regularmente e compartilhando interesses comuns, preocupações, linguagens e modos de fazer.

Todavia, os afazeres na comunidade estão circunscritos em uma prática, que é uma prática social porque se refere a um fazer, mas “não apenas um fazer em si mesmo. É um fazer em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que é feito”<sup>10</sup> (WENGER, 1998, p. 47, tradução nossa). O autor explica que há o envolvimento entre os participantes na busca por um empreendimento conjunto, e que, ao longo do tempo, esse engajamento mútuo desenvolve um repertório compartilhado de recursos comuns de linguagem, estilos e rotinas por meio do qual podem negociar significados.

Para Wenger (1998), o processo de negociação de significados é fundamental e encontra-se envolvido na prática, na forma como experimentamos o mundo. Esse processo

---

<sup>9</sup> As noções teóricas de Wenger (1998) foram elaboradas em termos de grupos específicos, as “comunidades de prática”. Contudo, conforme nos alerta Tusting (2005), apesar da preocupação com o repertório compartilhado, Wenger (1998) não desenvolveu uma conceptualização para usos da língua escrita. Assim, sem prejuízos às potencialidades analíticas, preferimos usar a expressão “comunidades sociais”.

<sup>10</sup> “The concept of practice connotes doing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do”.



inclui as relações sociais como fatores na negociação e compreende tanto a participação em comunidades quanto a reificação como maneiras de dar forma à nossa experiência de participação. Para o autor, a experiência é uma experiência de significado que ocorre com a negociação de significados na prática, cujos processos de participação e reificação se complementam para produzirem novas interpretações.

A participação “é um processo complexo que combina fazer, falar, pensar, sentir e pertencer”<sup>11</sup> (WENGER, 1998, p. 55-56, tradução nossa). Além disso, segundo o teórico, ela refere-se a um processo de fazer parte de relações com outros, os quais também refletem esse processo, tanto pessoal quanto social. Já pela reificação, nossa experiência de participação em uma comunidade projeta significados no mundo e produz objetos que “congelam” essa experiência em “coisa” (WENGER, 1998). Contudo, apesar da reificação ser um produto/processo da experiência, não mostra a experiência em si.

Utilizaremos desse quadro teórico e de referenciais do letramento como prática social para compreendermos os engajamentos com usos da leitura e da escrita por professoras/es que ensinam Matemática. A literatura nesta área tem demarcado como professores se envolvem em práticas de letramento (CRISTOVÃO, 2015; LUCIO; NACARATO, 2018; FERNANDES, 2019). Fernandes (2019), por exemplo, analisou como professores mobilizaram práticas de letramento em uma formação em Educação do Campo e mostrou que o envolvimento nessas práticas seguiu objetivos próprios dos problemas do campo, tais como a organização financeira da produção agrícola familiar.

Com base nessas discussões, sustentamos que as interações em uma comunidade social de professoras/es são mediadas por usos de textos para desenvolver o repertório. A forma como se utilizam de linguagens sociais próprias desse contexto pode demonstrar o modo como produzem significados em “maneiras de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar”<sup>12</sup> (GEE, 2013, p. 143, tradução nossa) da leitura e da escrita para desenvolver a prática social. Conforme discutimos na seção anterior, é esperado que as professoras/es interajam com textos de maneiras diferentes, negociem significados diferentes e que os coloquem em usos de diferentes formas.

Após a discussão da literatura sobre o letramento e dos conceitos teóricos assumidos, nosso objetivo com este estudo pode ser rerepresentado da seguinte maneira: identificar e descrever o engajamento em práticas de letramento docente das quais participaram

---

<sup>11</sup> “It is a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling, and belonging”.

<sup>12</sup> “A Discourse integrates ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing, and feeling”.

professoras/es que ensinam Matemática. Para atingirmos esse objetivo, acompanhamos reuniões de planejamento e estudo de um grupo de professoras/es que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública.

### **2.3 Contexto, participantes e procedimentos metodológicos**

As interações analisadas compõem o material empírico produzido em um contexto sobre reuniões pedagógicas das quais participaram professoras/es que ensinam Matemática, em uma escola pública municipal de Vitória da Conquista, na Bahia. Com frequência semanal e computadas dentro da carga horária de trabalho, elas se constituíram como parte integrante das Atividades Complementares (AC) e como uma instância de formação continuada permanente desenvolvida na própria escola e respaldadas por legislação própria, como a Lei Federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) e Lei Municipal nº 2.042/2015 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015).

Nas reuniões observadas, as/os professoras/es assumiram o compromisso de participar, interagindo regularmente e compartilhando repertórios acerca de estudos teóricos sobre abordagens metodológicas para o Ensino de Matemática, escolha e adequação de tarefas matemáticas, discussão de projetos, além da produção de narrativas de aula. Esse modo de organizar as ações, iniciado em 2016 e proposto pela coordenadora Isabel, nos motivou a selecionar o grupo como campo empírico, já que demonstrava tanto o compromisso dos membros em desenvolver os empreendimentos da comunidade quanto a possibilidade de investigarmos esse engajamento naquela prática social.

Como nosso foco de investigação incidiu sobre o engajamento em práticas de leitura e de escrita, julgávamos que a forma de organização das ações possibilitaria contemplarmos os usos dessas práticas sociais. Para tanto, observamos 26 encontros, entre julho/2018 e fevereiro/2019, ocorridos nas manhãs das quartas-feiras, com duração média de 02 (duas) horas e dos quais participaram 06 (seis) professoras/es dos anos finais do Ensino Fundamental e a coordenadora pedagógica.

Em visita anterior a uma dessas reuniões, apresentamos ao grupo o objetivo da pesquisa e solicitamos a permissão para observarmos os encontros, que foram filmados e gravados em áudio, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As/Os professoras/es e a coordenadora escolheram pseudônimos, de modo a preservar suas identidades, conforme informações dispostas na Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1** – Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Turmas	Tempo de docência/ Tempo no grupo	Formação profissional
Ana	46	7º e 8º	18 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Carla	28	8º	05 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Paulo	24	6º e 7º	01 ano (contratado)/01 ano	Licenciatura em Física
Sara	25	8º	02 anos (contratada)/02 anos	Licenciatura em Matemática
Ivo	40	7º e 9º	12 anos/03 anos	Licenciatura em Matemática
Joana	36	6º e 8º	04 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Isabel	39	Coordenadora	06 anos/04 anos	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

A experiência em outra escola, na coordenação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e as leituras realizadas em um curso de especialização impulsionaram Isabel a desenvolver, junto ao grupo, o trabalho com a escrita de narrativas de aula e com os estudos teóricos. Na época, Ana, Carla, Ivo e Sara também trabalhavam em outra escola. Paulo é licenciado em Física, mas trabalhava com a disciplina Matemática.

Apresentamos um evento no qual os membros discutiram a implementação do projeto “Avaliação”. Esse projeto foi elaborado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para ser desenvolvido em todas as escolas da rede, com o objetivo de preparar estudantes para a realização da Prova Brasil, que compunha o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa avaliação é aplicada em turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, no entanto, o projeto previa ações em todas as turmas.

Buscamos descrever a experiência social da qual participou um grupo de professoras/es ao se engajarem em práticas de leitura e escrita. O foco de análise incidiu sobre a experiência de significados (WENGER, 1998) acerca do modo como os membros participaram da prática social com a mediação de textos. Assim, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que buscamos compreender o fenômeno sem a intenção de quantificá-lo (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012).

Em virtude dessa opção metodológica, utilizamos como instrumentos de produção de material empírico a observação de reuniões de formação continuada, entrevistas com professoras/es e análise de documentos. A observação nos permitiu identificar e registrar, no contexto real, falas, gestos e ações (CRESWELL, 2009). Após algumas reuniões, realizamos 07 (sete) sessões de entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA, 2013), a fim de subsidiar as análises sobre os engajamentos. As narrativas de aula, os textos discutidos, os slides usados nos encontros bem como as notas de campo do pesquisador constituíram os documentos (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Na transcrição e na apresentação das falas, utilizamos alguns símbolos. São eles: “[...]” para sinalizar recorte de falas com mesmo sentido ou que não correspondem ao foco do que

está sendo analisado, como também para destacar trechos não audíveis na transcrição; “...” para indicar uma pequena suspensão ou pausa na fala; e dizeres entre colchetes para sinalizar explicações do pesquisador. As falas foram enumeradas para facilitar sua localização e também relacionadas com as letras O (Observação) e E (Entrevista) para identificar os procedimentos que viabilizaram a sua produção.

Para sistematizarmos as compreensões teóricas advindas do material empírico, transcrevemos mediante a “leitura” atenta dos vídeos e das entrevistas e os analisamos linha a linha, para identificarmos trechos ou palavras que apresentassem mesma referência ou sentido. Em seguida, originamos códigos e, na sequência, categorias mais gerais que, logo após, gerariam resultados a serem discutidos à luz da literatura e da teoria.

## 2.4 O engajamento em práticas de leitura e escrita e o desenvolvimento do repertório

Para compreendermos analiticamente os modos como os participantes se orientaram e se engajaram em eventos nos quais os usos da leitura e da escrita fizeram parte das interações em atividades específicas e com objetivos específicos (KLEIMAN, 2010), organizamos a análise em dois eventos que se complementam: “Engajamento em eventos de letramento na organização do repertório” e “Engajamento em práticas de letramento na constituição do repertório”.

### 2.4.1 Engajamento em eventos de letramento na organização do repertório

Neste evento, os diálogos referem-se ao modo como as/os professoras/es organizaram ações do grupo com base em orientações gerais contidas no projeto “Avaliação” e prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018):

**(O1) Isabel:** A proposta segue as unidades temáticas previstas na BNCC [...], mas não precisamos seguir a ordem que aparece no documento [referindo-se ao documento (texto) do projeto].

**(O2) Sara:** Então, ...seguiremos com o conteúdo na sequência em que aparece no plano de curso.

**(O3) Joana:** Vamos trabalhar a BNCC, mas na sequência que já organizamos no plano de curso.

**(O4) Ana:** Eu vou sugerir, assim..., nessas unidades temáticas, de procurarmos por tarefas que representem desafios, porque a proposta é com a Resolução de Problemas.

**(O5) Ivo:** Vou sugerir uma tarefa com esporte, [...] que explore a Resolução de Problemas. [...]. Não pode ser qualquer tarefa. Nosso objetivo é preparar os estudantes para a avaliação [referindo-se à Prova Brasil].

**(O6) Carla:** Vamos usar o banco de questões? Trabalhar questões que já foram aplicadas familiariza os estudantes com os tipos de questões cobradas nessa avaliação.

**(O7) Joana:** Concordo [...], hum... Isabel me pediu um texto para estudarmos sobre a Resolução de Problemas, [...] para discutirmos, antes de escolhermos as tarefas. (22/08/2018)

Os participantes definiram alguns condicionantes que orientaram as ações do grupo. Isabel (O1) reconheceu que o projeto incorpora competências específicas da área, por meio da conexão com as unidades temáticas – números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística, conforme orientações da BNCC (BRASIL, 2018). No entanto, mesmo legitimando o desenvolvimento do projeto, sustentou não ser necessário seguir a mesma sequência de conteúdos, o que foi imediatamente reconhecido por Sara e Joana (O2 e O3) ao reafirmarem trabalhar com o sequenciamento já previsto no plano de curso, elaborado pelo grupo em outro momento.

Além de pautarem ações mediadas pelo projeto, as/os professoras/es acrescentaram outros elementos à prática, como orientações do plano de curso. Desse modo, tanto se engajaram no planejamento de ações com a leitura do projeto como também reivindicaram outros elementos, anteriormente negociados e reificados na prática do grupo para organizar seus afazeres, no caso, a leitura do plano de curso.

O posicionamento das/os professoras/es em seguir “com o conteúdo na sequência em que aparece no plano de curso” (O2), e não como disposto no projeto elaborado pela Secretaria de Educação (O1, O2, O3, O5), poderia sugerir uma ação de resistência, recusa, ou mesmo de insubordinação em utilizar os textos ali disponibilizados. Contudo, avaliamos essas ações como modos de participar e reconhecer elementos negociados na prática. Dessa forma, naquele momento, as/os professoras/es “produziram uma prática para lidar com o que entenderam ser seu empreendimento”<sup>13</sup> (WENGER, 1998, p. 80, tradução nossa) e demonstraram compromisso por elementos reificados na prática.

Os membros também definiram outro condicionante para organizarem as ações (O4 a O7), referente à abordagem metodológica baseada na Resolução de Problemas, como prevista no projeto e sugerida pela BNCC (O4). Além disso, conforme apontou Ivo (O5), as tarefas precisavam cumprir com o objetivo de preparar estudantes para a realização da Prova Brasil (SAEB), o que levou Carla (O6) a sugerir a busca por tarefas anteriormente aplicadas e disponibilizadas em um banco de dados na internet<sup>14</sup>.

De acordo documentado na literatura, há uma agenda de investigações que problematizam como documentos prescritivos e avaliações externas orientam o trabalho pedagógico, seja com foco em materiais delineados para apoiar professores a viabilizar reformas curriculares (STEIN; KIM, 2009) (como o manual do professor nos livros didáticos, materiais impressos ou *online*, ou mesmo textos de projetos), seja na análise dessas prescrições

---

<sup>13</sup> “Because members produce a practice to deal with what they understand to be their enterprise”.

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/avaliacoessabe2019>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

e como esses profissionais se constituem na interação com esses materiais (CRECCI, FIORENTINI, 2014; DE GRANDE, 2015; GRANDO; NACARATO, 2016). De todo modo, esses estudos destacam como documentos prescritivos impõem uma organização ao currículo e ao cotidiano escolar.

A forma como os participantes pautaram ações e organizaram os afazeres da prática – mediante orientações previstas pela BNCC, pelo projeto e pelo plano de curso e, mais especificamente, para dar conta de preparar estudantes para a realização da Prova Brasil (SAEB) (O5) – é condizente com o estudo de De Grande (2015), que mostrou como reuniões pedagógicas se constituíram por meio de eventos de letramento que privilegiaram práticas de leitura e de escrita mediados por documentos sobre avaliações externas e sobre os quais as/os professoras/es organizaram suas rotinas escolares.

Essas conclusões convergem com a fala de Joana (O7) sobre a Resolução de Problemas, em que reafirmou o compromisso com o repertório negociado naquele momento, reconhecendo e legitimando essa abordagem metodológica, bem como possibilitou outra ação a ser incorporada ao repertório, a leitura e a reflexão acerca de textos da literatura em Educação Matemática sobre a Resolução de Problemas.

As interações (O1 a O7) sublinham o fato de que as ações naquele contexto foram mediadas com usos de textos como parte integrante das interações, assim organizadas: unidades temáticas e abordagem metodológica conforme a BNCC; sequenciamento de conteúdos seguindo o plano de curso; e seleção de tarefas com base no projeto e retiradas de um banco de dados. Esse empreendimento foi mediado por eventos de letramento, nos quais usos da leitura e da escrita subsidiaram escolhas e organizaram afazeres.

A Figura 1, a seguir, elenca os referenciais dos textos utilizados nos eventos de letramento que organizaram o repertório da comunidade.

**Figura 1** – Referenciais dos textos discutidos pelas/os professoras/es

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.146p.
- CÁSSIO, Fernando. **Existe vida fora da BNCC?** In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. **Coleção Formação de Professores**.
- ONUCHIC, Lourdes de La Rosa; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. *Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas*. **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, p. 212-231, 2004.

Fonte: Material empírico da pesquisa (2021).

Além desses condicionantes, relacionados aos usos de textos prescritivos, haviam outros empreendimentos no repertório, como a prática da elaboração escrita de narrativas de aula pelas/os professoras/os e a socialização no grupo. As narrativas referem-se a relatos, reflexões e impressões do desenvolvimento de uma tarefa em sala de aula (LUCIO; NACARATO, 2018), conforme trecho de entrevista com Isabel, a seguir:

**(E1) Isabel:** Iniciamos com as narrativas em 2017 [...] Foi difícil entrar em acordo com os professores, porque não é comum eles escreverem sobre suas práticas. [...] acordamos que seriam escritas uma vez por mês e socializadas no grupo por um deles. [...] aí fizemos um roteiro de quais elementos deveriam compor a escrita [...] com um início, um desenvolvimento, uma conclusão e uma discussão. (12/09/2018)

Percebemos que a rotina de práticas negociada pela comunidade deu estrutura e significado às ações, organizando modos de fazer. Quando Isabel (E1) disse que “foi difícil entrar em acordo com os professores, porque não é comum eles escreverem sobre suas práticas”, inferimos que houve uma negociação no grupo e que certamente houve resistência por parte de alguns membros, mas que eles encontraram formas de desenvolver e compartilhar o empreendimento, de acordo a entrevista com Ana, a seguir:

**(E2) Ana:** [...] Lemos as narrativas para a discussão no grupo, [...] pontuamos o que foi positivo e o que precisa mudar. Daí, assim... essa narrativa precisa seguir alguns passos para ficar bem organizada e podermos usar como um modelo em outra situação. Como foi a sensibilização? Como organizamos a sala? Depois, ...como foi a leitura da tarefa, e as intervenções? [...]. Na conclusão, falamos como foi a forma de avaliar, se teve socialização dos resultados na turma. No final, escrevemos o que consideramos positivo e o que precisa ser alterado. (14/11/2018)

As falas de Ana (E2) e de Isabel (E1) sugerem que a elaboração de narrativas seguiu uma estrutura, com a presença de alguns elementos que deram uma forma padrão à escrita, assim como organizou maneiras de fazer e a rotina da comunidade. Então, as narrativas estiveram, de certa forma, condicionadas a essa estrutura e, ao mesmo tempo, influenciaram ações na prática social, uma vez que, ao narrarem seus modos de fazer e ao socializarem no grupo, outras/os professoras/es puderam se inspirar naquelas práticas e fazer uso delas em suas aulas, como disse Ana (E2), quando justificou que a “narrativa precisa seguir alguns passos para ficar bem organizada e podermos usar como um modelo em outra situação”.

Neste evento, sustentamos que a organização do repertório de práticas da comunidade foi mediada pelos usos de textos, sejam eles textos prescritivos, como o projeto e a BNCC, advindos de outras comunidades e negociados no empreendimento, sejam eles reificações da própria prática, como o plano de curso e as narrativas de aula.

Uma vez que as ações do grupo foram mediadas por usos de textos, esses eventos de letramento constituíram o empreendimento conjunto da comunidade, já que se tornaram ponto de enfoque dos processos interpretativos dos quais as/os professoras/es participaram. A seguir,

na Tabela 2, destacamos os eventos de letramento nos quais os participantes se engajaram para organizar as ações do grupo.

**Tabela 2 – Eventos de letramento que constituíram ações do grupo**

<b>Eventos de letramento</b>	<b>Organização de ações</b>
Leitura e discussão de textos (plano de curso, BNCC, artigos, projetos, textos curriculares)	Avaliações externas Unidades temáticas Abordagem metodológica Seleção e análise de tarefas Estudos teóricos
Leitura e análise de tarefas	Seleção de tarefas Modificação de tarefas
Elaboração de narrativas de aula	Escrita Leitura Socialização e Reflexão

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Conforme disposto na Tabela 2, ações de leitura e de escrita conformaram os eventos sob diferentes perspectivas: (a) com enfoque no ensino, com repercussões na prática em sala de aula (maneiras de fazer orientadas pela abordagem na Resolução de Problemas e na seleção de tarefas); (b) com enfoque para o ensino, com textos constitutivos da interação nos momentos de planejamento (documentos sobre avaliações externas e orientadores do ensino, estudos teóricos); e (c) como constitutivas da organização do evento e do seu registro (escrita, leitura e audição de narrativas). Ainda que as interações tenham tido, predominantemente, uma materialidade oral, elas fizeram referência a um suporte escrito que mediou a negociação de significados.

No entanto, apesar desses eventos orientarem as ações, em um primeiro momento, eles não foram determinantes para o desenvolvimento do repertório, uma vez que os recursos deste “ganham coerência não como atividades específicas, símbolos ou artefatos, mas pelo fato de pertencerem à prática de uma comunidade que busca um empreendimento”<sup>15</sup> (WENGER, 1998, p. 82, tradução nossa). O desenvolvimento do repertório não se limitou, assim, à organização imposta pelos textos disponibilizados na prática, mas, antes, perpassou pela negociação de significados que reorganizou os afazeres, conforme os processos interpretativos mediados pelos usos desses textos.

As práticas de leitura e de escrita oportunizadas pelo engajamento das/os professoras/es com usos de textos não se restringiram a uma dimensão técnica; na verdade, levaram em conta modos de participar que refletiram tanto a busca pelo empreendimento quanto as relações sociais que a acompanharam. Isso porque a participação “envolve toda a pessoa, incluindo

<sup>15</sup> “They gain their coherence not in and of themselves as specific activities, symbols, or artifacts, but from the fact that they belong to the practice of a community pursuing an enterprise”.



nossos corpos, mentes, emoções e relações sociais”<sup>16</sup> (WENGER, 1998, p. 56, tradução nossa). Logo, o envolvimento dos membros foi conformado por diferentes formas de participar com a mediação desses textos. Como reagiram e se engajaram foi decisivo para o desenvolvimento do repertório, refletindo objetivos sociais mais amplos, que constituíram práticas, conforme veremos a seguir.

#### 2.4.2 Engajamento em práticas de letramento na constituição do repertório

As discussões, neste evento, referem-se a um esforço analítico por compreendermos os engajamentos das/os professoras/es em eventos de letramento, isto é, suas intenções comunicativas e objetivos sociais (PURCELL-GATES; PERRY; BRISEÑO, 2011) ao fazerem usos de textos (BNCC, projeto, referenciais teóricos, plano de curso, narrativas) e como mobilizaram práticas de letramento docente que constituíram o repertório do grupo, ou seja, o que os participantes fizeram da leitura e da escrita naquele contexto particular e como isso contribuiu para o desenvolvimento do repertório.

Uma vez que as práticas de letramento não são observáveis, sendo inferidas a partir de eventos de letramento (BARTON; HAMILTON, 2005), analisamos os eventos apresentados na seção anterior para inferirmos os engajamentos dos membros em práticas de letramento (PERRY, 2012). A seguir, apresentamos trechos de entrevistas nas quais as/os professoras/es justificaram suas escolhas ao se engajarem em eventos de leitura e de escrita com a mediação daqueles textos.

Sara (O2) se contrapôs ao sequenciamento de conteúdos conforme o texto do projeto e marcou sua posição de que o grupo precisaria seguir o que fora acordado no plano de curso. Ela reafirmou o compromisso com um empreendimento negociado na comunidade e não com documentos externos. Essa ação foi seguida por outros membros, como Joana (O3), e constituiu o repertório a ser compartilhado.

A intenção comunicativa de Sara, ao se engajar na defesa pela mediação com base na leitura do plano de curso, foi a de sequenciar os conteúdos. Em trecho de entrevista, a seguir, ela esclareceu a sua motivação em participar desse evento:

**(E3) Sara:** [...] Eu sugeri trabalhar os conteúdos na ordem do plano de curso porque foi um documento que nós construímos. [...] foi pensando na aprendizagem dos estudantes. Eles cobram [...], os pais e os estudantes cobram o conteúdo próprio de cada ano, então a sequência é importante. (10/10/2018)

---

<sup>16</sup> “It involves our whole person, including our bodies, minds, emotions, and social relations”.

A intenção comunicativa (sequenciar conteúdos) juntamente com o texto (plano de curso) mediou o objetivo social pelo qual Sara participou do evento. Nesse caso, o objetivo foi o de seguir o sequenciamento de conteúdos proposto no plano. Contudo, esse objetivo social imediato foi conformado por domínios mais amplos de atividades, que fazem parte de um conjunto de práticas sociais, historicamente aceitas e valorizadas como pertencentes ao contexto da Matemática escolar.

O objetivo de Sara foi conformado pelo discurso de uma tradição do currículo da Matemática escolar, na qual os conteúdos são apresentados sequencialmente organizados e estruturados, atendendo a uma lógica de linearidade por níveis e distribuídos ao longo dos anos escolares. A preocupação da professora, de que “a sequência é importante” (E3), atendeu a uma das prerrogativas pertinentes a essa tradição, segundo a qual no Ensino de Matemática deve haver “a valorização da precedência lógica dos conteúdos, de sua linearidade e encadeamento tidos como indiscutíveis” (GARNICA, 2008, p. 505).

Por sua vez, esse domínio mais amplo ainda foi conformado por outras camadas contextuais (E3), que sugerem escolhas alinhadas à preocupação com a aprendizagem de estudantes e, decorrente desse engajamento, com a expectativa de pais e estudantes quanto ao ensino. O engajamento nessas ações pode explicar o compromisso de Sara com o empreendimento, bem como com os objetos reificados em constantes negociações, como o plano de curso, quando disse: “foi um documento que nós construímos” (E3), o que sugere seu envolvimento ao reconhecer afazeres da comunidade, compartilhando-os.

Os participantes mobilizaram práticas de letramento em torno do projeto e compartilharam da mesma intenção comunicativa, correspondente à organização de conteúdos, e do mesmo objetivo social para se engajarem em diferentes usos da leitura e da escrita. No entanto, os engajamentos nas discussões referentes ao sequenciamento de conteúdos foram diferentes, segundo trechos de entrevistas com Joana e Ivo, a seguir:

**(E4) Joana:** Hum... [...] não vejo problemas em adaptar o plano de curso [a sequência dos conteúdos e/ou procedimentos metodológicos] aos projetos que vão surgindo. É [...] é que temos, também, que preparar os estudantes para as avaliações externas, ...como a Prova Brasil e o ENEM. Sabe, [...] e, esse projeto é para a Prova Brasil, vejo necessário adaptar o plano de curso. (12/09/2018)

**(E5) Ivo:** Eu mesmo vou trazer uma tarefa para o grupo avaliar. [...] eu complemento a carga horária em outra escola com a disciplina Educação Física. Vou trazer uma tarefa que explore alguns conteúdos em atividades de esporte, aí... eu vejo lá que os estudantes ficam interessados. (10/10/2018)

Joana (E4) explicou seu engajamento com o plano de curso. Apesar de compartilhar do mesmo objetivo social que os demais participantes, sua fala sugere, quanto ao sequenciamento de conteúdos, que esse objetivo foi conformado por outras camadas de domínio social que,

diferentemente do caso de Sara (E3), se referiu a parâmetros definidos por avaliações externas, como a Prova Brasil (SAEB).

Joana justificou sua posição em alterar o sequenciamento de conteúdos se valendo da necessidade e da obrigatoriedade da escola de preparar estudantes para a realização de avaliações externas. Da mesma forma, esse domínio é, por sua vez, moldado por outras camadas sociais ainda mais amplas, no caso, a estrutura institucional educacional, da qual a instituição escolar é parte e na qual se encontra imersa em relações hierárquicas.

Além dos engajamentos apresentados, que perfizeram domínios mais amplos de atividade social e conformaram a própria prática com a mediação de textos, destacamos, também, a participação em práticas em outros contextos. Para ilustrar, selecionamos a entrevista com Ivo (E5), em que o professor se utiliza da experiência de trabalho em outra escola e com outra disciplina para sugerir tarefas, porque havia percebido que tarefas que exploram um contexto esportivo eram interessantes para estudantes.

Wenger (1998) explica que a participação em diversas comunidades, bem como a não participação em outras, pode moldar características na participação ao fazer conexões entre as comunidades. No caso de Ivo (E5), experiências consideradas bem-sucedidas em uma comunidade se manifestaram como uma tendência para participar de determinada forma em outro contexto. Já referente à Joana (E4), percebemos que sua participação não se deu à revelia do lugar histórico em que ocorreu, como parte da instituição escolar. Contudo, o controle de uma instituição ou a autoridade de um indivíduo “não é menos importante, mas devem ser entendidos como mediados pelas comunidades em que seus significados devem ser negociados na prática”<sup>17</sup> (WENGER, 1998, p. 85, tradução nossa).

Assim, na análise dos trechos das entrevistas anteriormente mencionados (E3, E4, E5), observamos que a intenção comunicativa para o engajamento no evento de letramento conformou o objetivo social de seguir o sequenciamento de conteúdos, como disposto no plano de curso. Essa mediação entre intenção comunicativa e texto apoiou escolhas, como seguir a sequência do conteúdo, e constituiu quais elementos seriam incorporados à prática do grupo, no caso, o plano de curso em vez do projeto na íntegra, perfazendo parte do repertório compartilhado pela comunidade.

Os engajamento em práticas de letramento sugerem que apesar da BNCC e do projeto buscarem uniformizar a negociação de significados em práticas de leitura e escrita, porque

---

<sup>17</sup> “From this perspective, the influence of other forces (e.g., the control of an institution or the authority of an individual) are no less important, but they must be understood as mediated by the communities in which their meanings are to be negotiated in practice”.

foram desenvolvidos para serem implementados em contextos amplos (no caso do projeto em todas as escolas da rede municipal), os diversos engajamentos que conformaram os critérios tomados para o desenvolvimento do repertório basearam-se em práticas que levaram em conta contingências contextuais, profissionais, institucionais e pessoais. Dentre elas destacamos a preocupação com a aprendizagem de estudantes, a expectativa de pais e estudantes sobre o ensino, os parâmetros definidos por avaliações externas e a participação em práticas em outros contextos.

Conforme as entrevistas (E1, E2), outro empreendimento conduzido pelo grupo foi a elaboração de narrativas de aula. Os participantes se envolveram nesse evento de letramento sob duas perspectivas: engajando-se na escrita ou na leitura e audição, as quais corresponderam a diferentes funções ou intenções comunicativas, bem como a diferentes objetivos sociais, conforme trecho de entrevista com Carla, a seguir:

**(E6) Carla:** [...] Foi difícil no início, ...porque temos uma forma de escrever sobre como desenvolvemos a tarefa. [...] O importante é pensar, refletir no que você fez e escrever para se fazer entender pelo outro. [...], escrevemos sobre uma experiência que todos aqui compreendemos, porque estamos familiarizados, ...mas selecionar o que interessa para que o colega visualize mentalmente a situação não é fácil! (10/10/2018)

Carla (E6) explicou sua experiência em escrever narrativas de aula. Para a professora, a estrutura de uma narrativa e a forma como o grupo negociou os elementos que compunham a escrita ao mesmo tempo que possibilitaram ao escrevente refletir sobre suas próprias práticas, porque o formato exige uma sistematização de ideias, também, e provavelmente por isso, dificultaram a escrita, uma vez que é preciso “refletir no que você fez e escrever para se fazer entender pelo outro”.

Na perspectiva de quem escreve a narrativa, o trecho da entrevista de Carla (E6) sugere que a sua intenção comunicativa ao se engajar na escrita foi registrar maneiras de implementar tarefas. Juntamente com o texto da narrativa, essa intenção mediou o objetivo social de sistematizar práticas para compartilhar. Esse objetivo social imediato foi conformado pela predisposição da professora em refletir sobre a sua prática, o que demandou domínios de atividade social mais amplos, por exemplo, sua formação profissional, experiências anteriores, entre outros.

O formato negociado para a escrita de uma narrativa buscou controlar o sentido produzido entre o leitor e o próprio texto (SOARES, 2006). É um texto destinado a professoras/es em formação continuada e escrito pelas/os próprias/os professoras/es, ou seja, por alguém que escreveu de dentro da prática e, portanto, embebido de intencionalidades pedagógicas, por meio do qual foi possível identificar a compreensão que tinham sobre os estudantes e o cotidiano escolar. Essas conclusões são condizentes com o estudo de Lucio e

Nacarato (2018), em que as autoras analisaram práticas de letramento mobilizadas por professoras quando estas narraram suas vivências no grupo.

Como o objetivo social de Carla (E6) foi sistematizar modos de implementar tarefas para orientar práticas, o texto de suas narrativas guarda particularidades próprias de práticas endêmicas do contexto pedagógico. Esse repertório, assim, usou de linguagens sociais especializadas que foram produzidas e que produziram uma prática (GEE, 2013). É, portanto, um texto que se aplica para fins específicos em contextos específicos de usos, uma prática de letramento que “envolveu maneiras socialmente reconhecidas de fazer as coisas”<sup>18</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 16, tradução nossa).

Ao escrever uma narrativa com esse objetivo, cada professora/or imagina, pretende interagir com outros e escreve na perspectiva de se fazer entender pelo outro, “pensando em para quem está escrevendo, e a todo o momento questiona se o leitor entenderá o contexto narrado” (LUCIO; NACARATO, 2018, p. 67). Nesse ínterim, a estrutura das narrativas seguiu uma organização intencional, uma linguagem social que usa a distribuição de ideias ao longo de seções com determinados protocolos de escrita para “criar uma cultura social da aula de matemática” (ibidem) como tentativa de sensibilizar um leitor específico, já socializado ao uso dessa linguagem social.

Na perspectiva da leitura e da audição de uma narrativa, analisamos um trecho da entrevista com Joana (E7), do qual inferimos que a intenção comunicativa que mediou o seu engajamento nas ações de ler e ouvir uma narrativa foi a de identificar formas de implementar tarefas. O trecho da entrevista sugere, também, que o objetivo social mediado por essa intenção foi avaliar a própria prática, a fim de repensar e fazer diferente ou de se identificar para justificar e/ou aconselhar:

**(E7) Joana:** Fico imaginando como fazer e ...quando ouço ou leio o que a colega escreveu também penso sobre a minha prática. Como posso ajudar aqui? Eu penso logo em o que faria diferente, ou como esse modo ficou melhor do que o que fiz! Aí digo: vou me inspirar e organizar a aula assim! (12/09/2018)

O objetivo social de Joana (E7) ao se engajar nesse evento foi relacionado à reflexão sobre a própria prática. Esse objetivo foi moldado por camadas contextuais mais amplas, como a questão de se identificar com modos de fazer, reconhecendo essas ações como legítimas para incorporar a prática, ou mesmo a de tomar as práticas compartilhadas para repensar outros modos de fazer.

Ao compartilhar suas narrativas, a participação dos membros em práticas sociais de leitura ou audição foi caracterizada pela possibilidade do reconhecimento mútuo (WENGER,

---

<sup>18</sup> “[...] involves socially recognized ways of doing things”.

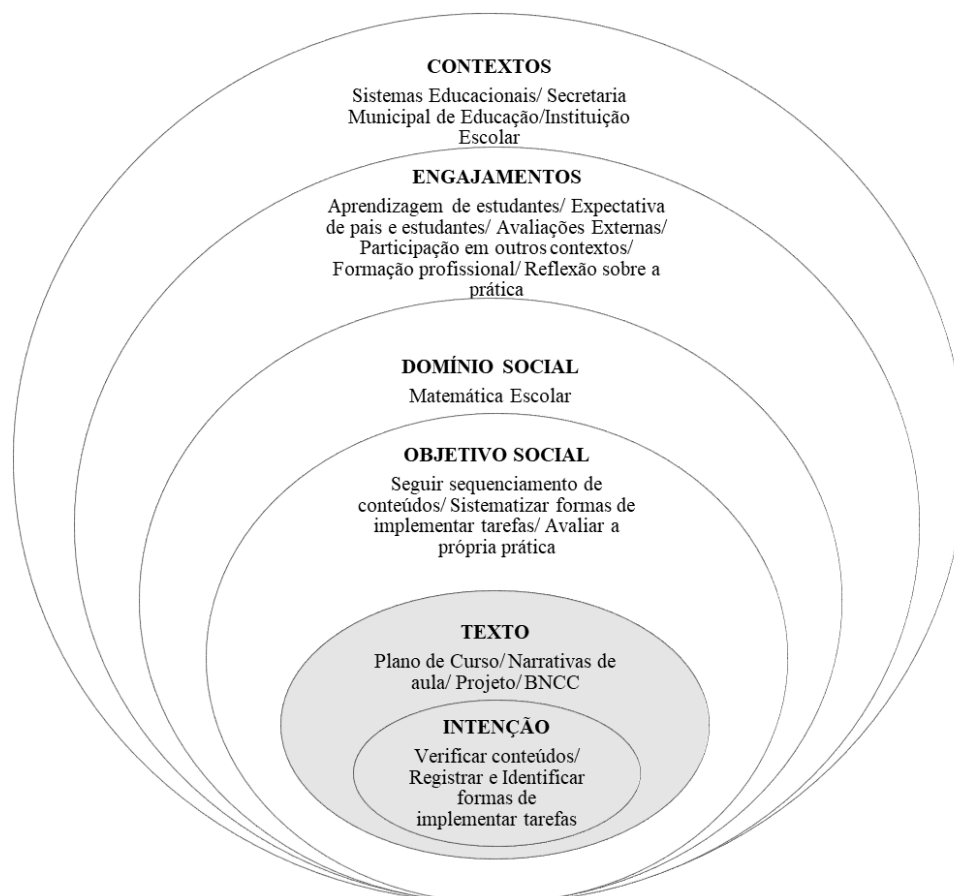
1998). O engajamento nessa prática de letramento docente possibilitou “o compartilhamento de experiências e saberes, de compreensão da própria prática e de reconstrução de novas práticas” (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014, p. 707). Assim, a leitura e audição da narrativa se constituiu em um processo de interação com o outro, em uma relação mútua de experiência de significado na qual reconheceram algo de si mesmos uns nos outros (WENGER, 1998).

De acordo com as entrevistas (E6, E7), apesar dos objetivos sociais que conformaram essas práticas de letramento – tanto na perspectiva da escrita quanto na perspectiva da leitura e da audição – serem diferentes, eles não são exclusivos, sendo possível uma confluência. Afinal, ao selecionar o que foi significativo para escrever, pode haver a reflexão sobre a própria prática e, da mesma forma, na leitura e audição de uma narrativa, é possível se inspirar em como sistematizar ações para o processo de escrita.

Portanto, ao fazerem usos de práticas de leitura e de escrita no contexto das atividades complementares (AC), os participantes, além de se engajarem em eventos de letramento que organizaram o repertório disponibilizado na comunidade, também participaram de práticas de letramento que constituíram o repertório compartilhado. Entretanto, reafirmamos que a separação que fizemos entre eventos e práticas de letramento é meramente por uma questão teórico-metodológica, uma vez que esses processos se encontram mutuamente implicados e se auto-constituem (PERRY, 2012).

A Figura 2, a seguir, representa a possibilidade de uma relação teórica entre eventos e práticas de letramento que conformaram ações e que desenvolveram o repertório compartilhado na prática social da qual as/os professoras/es participaram.

**Figura 2** – Eventos e práticas de letramento nas reuniões de atividades complementares



Fonte: Adaptado de Purcell-Gates, Perry e Briseño (2011, p. 450).

Na Figura 2, as camadas interiores sombreadas representam eventos de letramento observáveis, começando com a declaração da intenção do participante em usos da leitura e da escrita e, em seguida, movendo-se em direção ao próprio texto. Por exemplo, a professora Sara (O2) realizou a leitura do plano de curso para sequenciar conteúdos. Juntamente com o texto, essa intenção comunicativa mediou o objetivo social de seguir o sequenciamento de conteúdos, motivo pelo qual Sara participou do evento.

Por sua vez, esse objetivo imediato foi conformado por características próprias presentes na tradição da Matemática escolar, que – alinhadas a engajamentos de origem pessoal, profissional, emocional, entre outros, e observando camadas contextuais como a jurisdição educacional na qual se realizou – ajudaram a professora Sara a organizar seus afazeres e a decidir o sequenciamento de conteúdos a serem trabalhados.

Purcell-Gates, Perry e Briseño (2011) ressaltam que as estruturas sociais buscam impor hierarquias e formam uma camada de contexto importante e abrangente. No modelo acima (Figura 2), por exemplo, os órgãos governamentais ligados às estruturas educacionais e responsáveis por legislar e fiscalizar o ensino moldaram práticas da instituição social escolar que afetaram diretamente a elaboração de textos sobre os quais as/os professoras/es produziram significados e desenvolveram o repertório de práticas.

## 2.5 Conclusões e implicações

Neste estudo, inspiramo-nos em uma perspectiva sociocultural do letramento, a qual compreende a língua escrita como um fenômeno social, e partimos do argumento subjacente a essa compreensão, o de que os usos da língua escrita (eventos e práticas de letramento) constituem os contextos e, dialeticamente, os contextos constituem os usos da língua escrita (GEE, 2013). Analisamos, em particular, interações ocorridas em uma comunidade social da qual participaram professoras/es que ensinam Matemática a fim de compreendermos o engajamento em práticas de leitura e escrita. Organizamos as análises sob dois focos: eventos de letramento e práticas de letramento.

A análise dos eventos de letramento, ou seja, das situações interacionais nas quais a leitura e a escrita foram parte integrante dos processos interpretativos, mostrou que o grupo organizou o repertório com a mediação de textos. No entanto, o desenvolvimento desse repertório, isto é, quais elementos seriam compartilhados na prática, não se restringiu exatamente às prescrições advindas dos textos disponibilizados. Os modos de participar com relação a esses textos foram decisivos para o desenvolvimento da prática.

Uma vez organizado o repertório com o engajamento em eventos de letramento, o grupo passou a negociar significados para o que seria incorporado à prática. Na medida em que essas ações particulares se repetiram regularmente, elas constituíram formas de fazer que conformaram os eventos de letramento e reorganizaram continuamente o repertório compartilhado; constituíram e mobilizaram, portanto, práticas de letramento.

Podemos, dessa forma, dizer que, a partir do momento em que as/os professoras/es se engajaram no uso de linguagens sociais muito próprias daquele contexto, suas ações foram reconhecidas e valorizadas pelos membros e se constituíram em práticas de letramento docente que desenvolveram o repertório, a exemplo da predileção pelo plano de curso e pela escrita de narrativas, empreendimentos que encerraram em si modos de fazer específicos do grupo. Assim, foi constituído um repertório de rotinas com base no que os participantes fizeram da leitura e da escrita e em como se engajaram nas interações, suas intenções comunicativas e objetivo social.

Esses resultados sugerem que, apesar de textos prescritivos buscarem orientar o trabalho pedagógico daquele grupo, o repertório de práticas desenvolvido não se reduziu às prescrições técnicas presentes nos textos, mas, antes, perpassou pelos diversos engajamentos (intenções



comunicativas e objetivo social) que constituíram os critérios adotados para a organização do empreendimento, tais como questões de ordem contextual, profissional, pessoal e institucional.

Por consequência, apontamos, com as conclusões deste estudo, a necessidade de os espaços de formação estarem atentos tanto aos diversos engajamentos de professoras/es em empreendimentos do grupo quanto às limitações de orientações prescritivas para a prática. Uma possibilidade seria disponibilizar espaços e tempos para momentos de discussão coletiva, em que os participantes negociem os empreendimentos da prática e desenvolvam o repertório, fazendo usos de linguagens sociais que reconheçam e valorizem aspectos próprios da prática.

Ainda a partir das conclusões, consideramos que o desenvolvimento do repertório de práticas tenha levado em conta a socialização em linguagens sociais que combinaram recursos característicos do contexto para realizar uma prática social específica, como a escrita de narrativas. Essas linguagens colaboraram para o engajamento das/os professoras/es em práticas de letramento docente que constituíram a prática do grupo.

Como implicação para o campo de pesquisa, podem ser constituídas algumas questões, por exemplo: como espaços de formação podem contribuir para oportunizar a professoras/es o desenvolvimento de um repertório que priorize a socialização em linguagens sociais? Esse foco poderá lançar luz sobre como os espaços de formação podem minimizar os efeitos prescritivos de textos.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, p. 129-178, 2002.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232, 2013.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds). **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 14-35, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 16 ago. 2020.

BROCKMEIER, J.; OLSON, D. R. The Literacy Espisteme. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (eds.). **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-23, 2009.

CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Gestão do Currículo de Matemática sob Diferentes Profissionais. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 601-620, ago., 2014.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

CRISTOVÃO, E. M. **Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de matemática em um contexto de práticas de letramento docente**. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DE GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. 2015. 364f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERNANDES, F. L. P. **Práticas de letramento de professores de matemática em formação na licenciatura em Educação do Campo**. 2019. 230f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 3, p. 495-510, 2008.

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDELL, R. B. (Eds.). **Theoretical models and processes of Reading**. Newark: International Reading Association, v. 6, p. 136-151, 2013.

GEE, J. P. Social Linguistics and Literacies. Abingdon, Oxfordshire. 2008. In: GEE, J.; HULL, G.; LANKSHEAR, C. **The new work order: behind the language of the new capitalism**. Boulder, CO: Westview Press, 1996.

GRANDO, R.; NACARATO, A. M. Compartilhamento de práticas formativas em matemática escolar por professoras alfabetizadoras. **Zetetiké**, v. 24, n. 45, p. 141-156, 2016.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2012.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. Peter Lang, v. 29, p. 1-24, 2007.

LUCIO, C. C. B.; NACARATO, A. M. Narrativas de aula como práticas de letramento docente. In: NACARATO, A. M.; FREITAS, A. P, ANJOS, D. D.; MORETTO, M. (Orgs.) **Práticas de Letramento Matemático nos Anos Iniciais: Experiências, Saberes e Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, p.45-75, 2018.

NACARATO, A. M; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, v. 28, n. 49, p. 701-716, 2014.

PERRY, K. H. What Is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 8, n. 1, p. 50-71, 2012.

PURCELL-GATES, V.; PERRY, K. H.; BRISEÑO, A. Analyzing literacy practice: Grounded theory to model. **Research in the Teaching of English**, p. 439-458, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STEIN, M. K.; KIM, G. The role of mathematics curriculum materials in large-scale urban reform: an analysis of demands and opportunities for teacher learning. In: REMILLARD, J. T.; HERBEL-EISENMANN, B. A.; GWENDOLYN M. L. (Ed.) **Mathematics teachers at work: connecting curriculum materials and classroom instruction**. New York: Routledge, p.37-55, 2009.

STREET, B. V. New literacy studies in educational contexts. In: PIHL, J.; KOOIJ, K. S.; CARLSTEN, T. C. (Eds.). **Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century**. Rotterdam: SensePublishers, p. 23-32, 2017.

TUSTING, K. Language and Power in Communities of Practice. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds). **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 36-54, 2005.

VITÓRIA DA CONQUISTA. PMVC. SMED. Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial de Vitória da Conquista**, 2015. Disponível em: <http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Lei-2.042.2015-PME-1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE EM UM EMPREENDIMENTO COM TAREFAS MATEMÁTICAS

**Resumo:** Com este artigo objetivamos identificar e descrever a negociação de significados em práticas de letramento docente em um empreendimento do qual participaram professoras/es que ensinam Matemática. Para tanto, inspirados em uma perspectiva sociocultural do letramento, utilizamos uma abordagem qualitativa e os constructos teóricos participação, reificação e negociação de significados para descrever a prática de professoras/es reunidas/os no empreendimento de selecionar e analisar tarefas para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública. A produção do material empírico ocorreu por meio de observações dessas reuniões, entrevistas com professoras/es e análise de documentos. Os resultados indicam que a seleção e a implementação de tarefas ocorreram conforme o contexto das turmas e em referência a aspectos da prática, solidificados em modos específicos de desenvolver tarefas e narrativas de aula. As análises sugerem que essas ações refletiram tanto usos sociais da leitura e da escrita em práticas legitimadas, reconhecidas e valorizadas no contexto da comunidade, quanto a forma como os membros usaram os textos para se socializarem e serem reconhecidos como participantes.

**Palavras-chave:** Práticas de letramento. Negociação de significados. Participação. Formação de professores que ensinam Matemática. Tarefas.

### Teacher literacy practices in an enterprise with mathematical tasks

**Abstract:** With this article we aim to identify and describe the negotiation of meanings in teacher literacy practices in an enterprise in which teachers who teach mathematics participated. To do so, inspired by a sociocultural perspective of literacy, we use a qualitative approach and the theoretical constructs participation, reification and negotiation of meanings to describe the practice of teachers gathered in the enterprise of selecting and analyzing tasks for the final years of elementary school in a school public. The production of the data occurred through observations, interviews and documents. The results indicate that the selection and implementation of tasks occurred according to the context of the classes and in reference to aspects of practice, solidified in specific ways of developing tasks and class narratives. The analyzes suggest that these actions reflected both social uses of reading and writing in legitimate, recognized and valued practices in the community context, as well as the way members used the texts to socialize and be recognized as participants.

**Keywords:** Literacy practices. Negotiation of meanings. Participation. Training of teachers who teach mathematics. Tasks.

### 3.1 Introdução

Pesquisas em Educação têm dado foco à compreensão dos usos da língua escrita<sup>1</sup> como uma produção social e discursiva, como formas de ação que conformam as condições do que pode ser dito e feito em um dado contexto (KLEIMAN; ASSIS, 2016; DIONÍSIO, 2018). Em específico na Educação Matemática, alguns estudos tematizam como o envolvimento de estudantes, ao usar a linguagem, perpassa por estratégias específicas e formas de conhecer e

---

<sup>1</sup> Como em Gee (2013), compreendemos que os usos da língua escrita ativam modos de ser e estar que expressam maneiras de agir, falar e escrever para assumir um determinado papel.

valorizar características dessas práticas (SIMÕES; FONSECA, 2015). Outros abordam a escrita e a leitura de narrativas como práticas de formação docente no Ensino de Matemática (GRANDO; NACARATO, 2016; CRISTOVÃO; FIORENTINI, 2018).

Em comum a esses estudos, neste trabalho, o fenômeno do letramento é discutido sob uma perspectiva sociocultural (GEE, 2013), a qual encontra lugar nos estudos denominados Letramento como Prática Social (STREET, 2017). Nessa acepção, o termo letramento designa usos sociais da leitura e da escrita em um contexto específico e com objetivos específicos (GEE, 2013). Ao pressupor que há múltiplas finalidades para com os usos da leitura e da escrita, não há um fenômeno singular que seja o letramento, já que ele não é o mesmo em todos os contextos (STREET, 2017).

Sob o enfoque sociocultural, o letramento é compreendido como práticas sociais<sup>2</sup>, nas quais os usos da leitura e da escrita são situados e constituem determinados significados em atividades sociais específicas. Para Dionísio (2018, p. 76), “a linguagem não é uma entidade homogênea – uma linguagem que, aprendida, serve para todas as situações e atividades”. Assim, a leitura e a escrita, como usos da língua escrita, bem como a interação com textos estão para além de habilidades técnicas independentes dos contextos, sendo melhor compreendidas como práticas relacionadas às atividades sociais em que são produzidas (GEE, 2013).

Nesse sentido, pressupõe-se que as práticas com usos de textos variam conforme os contextos, apresentando características peculiares das comunidades e/ou instituições em que se forjam e que definem o que é legítimo dizer e fazer com a leitura e a escrita (KLEIMAN; ASSIS, 2016). Para Dionísio, Castro e Silva (2013), cada contexto mobiliza uma linguagem que lhe é específica, com modos “preferidos” de produzir significados com textos, com formas particulares de usos e de interação. O texto aqui é compreendido como uma representação escrita, falada, impressa ou visual de uma prática e sobre o qual são produzidos socialmente os significados (BROCKMEIER; OLSON, 2009).

A condição de letrado nas práticas de um grupo significa estar socializado em usar formas características de linguagens reconhecidas e valorizadas, alinhado aos demais participantes, dentro de um Discurso<sup>3</sup> (GEE, 2013). Afinal, Discursos são “maneiras de combinar e coordenar palavras, ações, pensamentos, valores, corpos, objetos, ferramentas,

---

<sup>2</sup> A expressão “prática social” será discutida em termos teóricos na próxima seção.

<sup>3</sup> Gee (2013) estabelece uma distinção entre Discurso com “D” maiúsculo e discurso com “d” minúsculo. Para o autor, discurso é apenas a linguagem em uso, como conversas e discussões, enquanto Discurso ultrapassa o escopo de usos da língua escrita para ativar modos de ser e estar no mundo, como instruções de como agir, falar e escrever para aceitar um papel social particular reconhecido por outros.

tecnologias e outras pessoas (em momentos e lugares apropriados)”<sup>4</sup> (GEE, 2013, p. 145, tradução nossa), para representar e reconhecer atividades sociais situadas.

Dessa forma, sustentamos que uma comunidade social de professoras/es que ensinam Matemática<sup>5</sup>, reunidas/os com o propósito de selecionar e analisar tarefas para implementação em sala de aula, interagem “com textos, por meio de textos e sobre textos” (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013, p. 155), a fim de se socializarem com práticas de leitura e de escrita específicas e serem reconhecidas/os como *insiders* (GEE, 2013) no grupo e, assim, assumirem sua condição de participantes em “maneiras de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir (e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias)”<sup>6</sup> (GEE, 2013, p. 143, tradução nossa).

A comunidade social<sup>7</sup> foi composta por professoras/es reunidas/os para estudar sobre temas referentes ao Ensino de Matemática e planejar atividades didático-pedagógicas, como a análise e a seleção de tarefas, compartilhando preocupações, interesses, linguagens e aprendendo umas/uns com as/os outras/os de forma permanente (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). Compreendemos tarefas como um segmento de atividades didáticas em que estudantes são convidados a resolver problemas, desenvolver conceitos e realizar procedimentos (MARGOLINAS, 2013).

A literatura em Educação Matemática tem focalizado a prática de professoras/es que ensinam Matemática na elaboração, análise, seleção e implementação de tarefas matemáticas (STEIN; SMITH, 2009; MARGOLINAS, 2013; NAGY; CYRINO, 2014; COSTA; OLIVEIRA, 2019). Nesse sentido, segundo Stein e Smith (2009), a elaboração e a seleção de tarefas fazem parte do trabalho do professor e podem repercutir na aprendizagem matemática de estudantes, a depender dos tipos de tarefas propostas e de como foram implementadas. Assim, é relevante oportunizar a professores refletir sobre esse processo.

A partir dessas discussões, neste estudo, buscamos compreender o envolvimento em uma comunidade social da qual participaram professoras/es que ensinam Matemática ao

---

<sup>4</sup> “Ways of combining and coordinating words, deeds, thoughts, values, bodies, objects, tools, and technologies, and other people (at the appropriate times and places)”.

<sup>5</sup> Usamos a expressão “professoras/es que ensinam Matemática” porque nos referimos a profissionais que ensinam Matemática independentemente da formação inicial. Uma vez que as professoras formaram a maioria entre os membros da comunidade pesquisada, em reconhecimento, utilizamos ao longo do texto o gênero feminino antes do masculino.

<sup>6</sup> “A Discourse integrates ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing, and feeling (and using various objects, symbols, images, tools, and technologies)”.

<sup>7</sup> Wenger (1998) desenvolveu suas noções teóricas dentro de comunidades de práticas. Entretanto, conforme Tusting (2005), as conceptualizações de Wenger (1998) não abordam claramente questões de usos da língua escrita, apesar de estarem evidentes no material empírico de sua obra. Por conta disso, preferimos usar “comunidades sociais”.

planejarem aulas com tarefas: como organizaram rotinas de planejamento e como selecionaram, adquiriram ou adotaram novas práticas a partir da interação com esses textos, de modo a indicar como se assumiram *insiders*. A condição de *insider* caracteriza-se, segundo Wenger (1998), pelo envolvimento, compromisso e reconhecimento com afazeres da comunidade e pela identificação como membro daquela prática.

Para refinarmos nosso objetivo em termos mais precisos, retomamos, a seguir, a literatura a partir da perspectiva teórica. Após isso, apresentamos o contexto, os aspectos metodológicos e as análises, bem como as conclusões e as implicações deste estudo.

### **3.2 A participação com usos de textos: prática social e negociação de significados**

Estar ou fazer parte de um “Discurso” significa que outros membros da comunidade podem nos reconhecer como *insiders*, em virtude de como usamos a linguagem para interagir na prática social. Logo, o contexto de uso da linguagem é uma prática social específica, que faz parte de um Discurso específico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007). Ao se reunirem para o planejamento, as/os professoras/es utilizam uma linguagem específica para “aceder, usar e valorizar os textos” (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013, p. 158) e assumir práticas de leitura e de escrita próprias daquele Discurso.

A perspectiva do letramento como elemento constitutivo da participação ou como pertencimento a um Discurso pressupõe que esse fenômeno envolve mais do que habilidades instrumentais de usos da leitura e da escrita e se concentra nas práticas de letramento. Essas práticas referem-se a modos culturais de usos de textos assumidos por um grupo social e relacionais aos contextos e, no caso do letramento docente, são usos da leitura e da escrita em que o professor se engaja para exercer sua função profissional (KLEIMAN; ASSIS, 2016). Por sua vez, as práticas moldam os eventos de letramento, que correspondem a situações observáveis de usos da leitura e da escrita e nas quais as interações ocorrem mediadas por textos (STREET, 2017).

Nos eventos de letramento, as práticas de usos de textos são diferentes e se aproximam de características do Discurso da comunidade social em que acontecem e das instituições que especificam usos legítimos para a leitura e a escrita. O processo ocorre em uma prática social porque as interações e os afazeres são conformados por ideias socialmente constituídas e compartilhadas pelos membros, em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que é feito (WENGER, 1998).

Os significados compartilhados em uma comunidade refletem um processo de participação na relação com os outros. Segundo Wenger (1998), a participação remete à experiência social de pertencer e de se envolver em comunidades sociais – nesta situação, há um reconhecimento mútuo, percebido quando os membros reagem/legitimam as ações do outro ou da comunidade envolvida, podendo seguir suas orientações, entre outros aspectos. Assim, a participação reflete a socialização em Discursos (GEE, 2013) e, neste caso, esta é condição constantemente negociada no processo de participação.

Wenger (1998) explica que toda comunidade desenvolve um repertório de práticas relacionado a abstrações, instrumentos, símbolos, relatos, termos e/ou conceitos, isto é, um produto que “congela” aspectos da experiência de forma padronizada. A perspectiva teórica reconhece esse compromisso na produção de significados e o denomina reificação, que faz referência tanto ao processo quanto ao produto em si e descreve um atalho à comunicação e à projeção de experiências no mundo (WENGER, 1998). Documentos, fotos e narrativas são exemplos de reificações, pois dão existência material a essas experiências. A experiência é, portanto, social (TUSTING, 2005).

A participação e a reificação são processos constitutivos da negociação de significados, ao mesmo tempo distintos e complementares. Eles compensam seus próprios desalinhamentos e formam simultaneamente uma unidade e uma dualidade fundamentais na negociação do significado (WENGER, 1998). O texto de uma tarefa (reificação) não está envolvido em um processo de negociação de significado até que professoras/es se engajem na leitura para a seleção e análise (participação). Para Wenger (1998), a negociação de significados é como experimentamos o mundo e nosso engajamento nele, o que envolve tanto interpretação quanto ação, na produção de significados que se estendem, redirecionam, descartam, reinterpretam, modificam ou confirmam nossas experiências no mundo.

Nessa perspectiva, Cristovão e Fiorentini (2018) discutiram a prática de uma professora participante de uma comunidade social. Os resultados sugerem que o compartilhamento de narrativas de aula permitiu reflexões sobre tarefas de caráter investigativo que impulsionaram mudanças na prática docente. Da mesma forma, no estudo de Grandó e Nacarato (2016), as professoras sistematizaram ideias para escrever narrativas e compartilhar no grupo, assumindo uma postura problematizadora da prática.

Nesses estudos, as professoras negociaram significados em usos da leitura e da escrita para sistematizar ações na escrita de narrativas e interagiram com eventos de letramento sob diferentes formas de participar: pelas escolhas que fizeram; pelo privilégio ou omissão de momentos da prática para narrar; pela adoção de uma estratégia metodológica; pelo modo de



documentar e socializar a experiência pensando no leitor; pelo recurso de linguagem assumido, entre outras. Essas ações sugerem que as professoras buscaram se socializar em Discursos próprios do contexto, embora esse entendimento não tenha sido o foco desses estudos.

Conforme Wenger (1998), uma comunidade social caracteriza-se pela busca por um empreendimento conjunto que move os membros em torno de uma prática. Quando esse engajamento mútuo é sustentado ao longo do tempo, os membros desenvolvem um repertório de maneiras de pensar e falar, discursos, ferramentas, entendimentos e memórias, compartilhados entre os participantes, demonstrando como estes estão envolvidos na prática.

A negociação de significados pode oportunizar a participação em práticas de letramento de diferentes formas, uma vez que, como nos alerta Wenger (1998), nenhuma abstração, ferramenta ou símbolo realmente captura em sua forma as práticas contextuais que contribuem para uma experiência de significado. Desse modo, as práticas situadas de usos de textos podem indicar como os membros se assumem *insiders* no contexto dos afazeres de uma comunidade, ou seja, como se tornam socializados em Discursos.

Após termos demarcado o enquadramento teórico deste estudo, anunciamos, assim, nosso objetivo de identificar e descrever a negociação de significados em práticas de letramento docente em um empreendimento do qual participaram professoras/es que ensinam Matemática. No caso específico, o empreendimento diz respeito à seleção, análise e modificação de tarefas para implementação com estudantes.

### **3.3 Contexto, participantes e procedimentos metodológicos do estudo**

O material empírico deste estudo foi produzido em reuniões sobre planejamento pedagógico das quais participou um grupo de professoras/es que ensinam Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. As reuniões fizeram parte das Atividades Complementares (AC) como uma conquista do movimento docente e um dispositivo pedagógico de reflexão e formação continuada do professor, respaldadas por um ordenamento legal, a exemplo da Lei Federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) e da Lei Municipal nº 2.042/2015 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015). Essas reuniões fizeram parte da organização pedagógica (i) como uma parcela da carga horária semanal de trabalho docente destinada ao planejamento e à organização de atividades individuais ou coletivas e (ii) como um espaço de formação continuada permanente desenvolvido na própria escola.

O grupo foi constituído por 06 (seis) professoras/es e pela coordenadora pedagógica. O repertório mesclou acordos negociados entre os participantes e ações mais gerais propostas pela coordenação, como estudos de textos teóricos e abordagens metodológicas para o Ensino de Matemática, discussão de projetos, escolha e análise de tarefas matemáticas, produção e reflexão de narrativas de aula compartilhadas no grupo. Essa organização de atividades, proposta pela coordenadora Isabel, teve início no ano de 2016 e nos motivou a escolher o grupo como campo empírico, uma vez que, para o nosso propósito, foi necessário o engajamento em ações de leitura e de escrita ao desenvolver o empreendimento da comunidade.

Observamos reuniões entre julho/2018 e fevereiro/2019, totalizando 26 encontros. As reuniões tiveram duração média de 02 (duas) horas e aconteceram no turno matutino às quartas-feiras. Para registrar os discursos, o gestual e as formas de participar, os encontros foram filmados e gravados em áudio, após permissão e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Utilizamos nomes fictícios (Tabela 1) para preservar o anonimato.

**Tabela 1** – Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Turmas	Tempo de docência/ Tempo no grupo	Formação profissional
Ana	46	7º e 8º	18 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Carla	28	8º	05 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Paulo	24	6º e 7º	01 ano (contratado)/01 ano	Licenciatura em Física
Sara	25	8º	02 anos (contratada)/02 anos	Licenciatura em Matemática
Ivo	40	7º e 9º	12 anos/03 anos	Licenciatura em Matemática
Joana	36	6º e 8º	04 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Isabel	39	Coordenadora	06 anos/04 anos	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Apresentamos discussões de tarefas do projeto “Avaliação”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, relacionado à Prova Brasil, como parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O propósito foi identificar e descrever a negociação de significados durante a seleção, a análise e a modificação de tarefas, observando os acordos firmados e as interações referentes a posicionamentos, escolhas, engajamento e reflexões, considerando que essas ações podem indicar a condição de *insiders* em práticas de letramento docente daquele Discurso.

Para a análise, utilizamos os constructos teóricos negociação de significados, participação e reificação (WENGER, 1998) em ações mediadas por usos da leitura e da escrita as quais constituíram práticas de letramento. A análise reflete um posicionamento teórico-metodológico cuja unidade é relacional, não dissociando as ações dos participantes do contexto em que ocorreram. O foco incidiu sobre a experiência social do grupo a fim de gerar interpretações com relação à experiência de significados (WENGER, 1998), sem intenção de

quantificá-la, o que caracteriza a abordagem qualitativa da pesquisa (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012).

Os procedimentos de produção de material empírico foram observações de reuniões (CRESWELL, 2009), entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA, 2013) com professoras/es e narrativas de aula produzidas e discutidas pelo grupo. As narrativas constituíram-se como documentos utilizados na análise (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Para tanto, realizamos 07 (sete) sessões de entrevistas, que ocorreram logo após alguns encontros, com o objetivo de esclarecer dúvidas que ficaram após as observações.

Os diálogos foram apresentados em eventos nos quais o empreendimento da comunidade foi a discussão de tarefas por unidades temáticas – Número, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística –, selecionadas pelas/os professoras/es no banco de dados da SAEB<sup>8</sup>. Após a implementação, os membros elaboraram narrativas de aula e as socializaram no grupo, acompanhadas por reflexões a respeito e pelo registro de suas conclusões a fim de formar um banco de questões com comentários e dicas que sirva como referência para ações futuras.

Para a transcrição dos diálogos, utilizamos alguns símbolos: reticências (...), indicando uma pequena suspensão ou pausa na fala, e colchetes ([ ]) – estes podem vir preenchidos por dizeres, para sinalizar explicações do pesquisador, ou por reticências, sinalizando recorte de falas com mesmo sentido ou que não corresponderam ao foco de análise bem como para apontar trechos não audíveis. Ademais, as falas foram enumeradas para facilitar sua localização e relacionadas com as letras O (Observação), E (Entrevista) e N (Narrativa) para identificar os procedimentos de produção.

O material empírico foi transcrito a partir da “leitura” dos vídeos, das entrevistas e das narrativas e analisados linha a linha, originando códigos que resumiram as ações e as falas e caracterizaram o compartilhamento de uma linguagem própria. Por exemplo, na fala “[...] estou achando difícil essa questão... minhas turmas não conseguirão resolver”, o código foi “resquícios de práticas já reificadas”, uma vez que se fez referência a uma experiência anteriormente vivenciada nas turmas. Após isso, identificamos trechos significativos, que foram agrupados em categorias mais gerais. Por fim, discutimos os resultados à luz da literatura e da teoria.

### 3.4 Apresentação e discussão

---

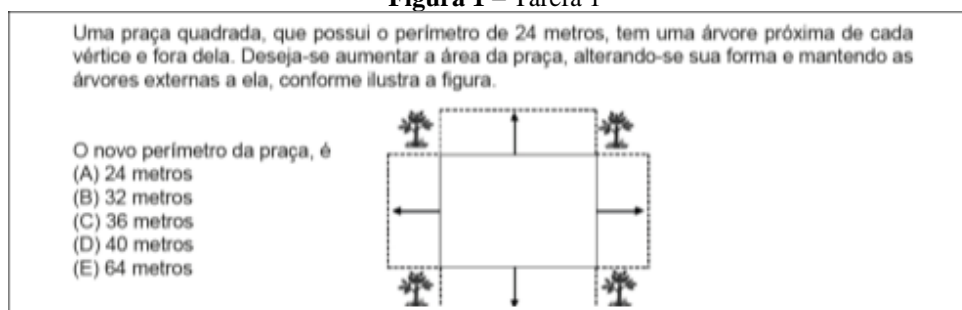
<sup>8</sup> Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/avaliacoessabe2019>. Acesso em: 30 mar. 2020.

A análise corresponde a um recorte do *corpus*, composta por eventos que se complementam e nos quais apresentamos tanto a negociação de significados nos processos de participação e de reificação quanto a constituição de práticas de leitura e de escrita assumidas pelo grupo e relacionais ao contexto. A participação com as tarefas levou em consideração a constituição de práticas de letramento docente na seleção e análise de tarefas. Para tanto, a análise foi organizada conforme os seguintes pontos de enfoque: (a) escolha e modificação do planejamento com tarefas; (b) modos de implementar tarefas; e (c) registro de modos de implementar tarefas.

### 3.4.1 Escolha e modificação do planejamento com tarefas

No diálogo, a seguir, as/os professoras/es participaram de eventos de letramento centrados na discussão de tarefas e na reflexão de narrativas compartilhadas no grupo. Com isso, elas/es discutiram possibilidades para uma tarefa apresentada por Joana, segundo expectativas quanto ao desempenho de estudantes com problemas envolvendo perímetro de figuras planas.

**Figura 1 – Tarefa 1**



Fonte: Disponível em:

<<http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2019/avaliacao-diagnostica-3a-serie-em-3a-e-4a-serie-epi.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

**(O1) Joana:** Faltaram informações na tarefa. Interessante discutir no 8º e 9º ano, o motivo de ter anulado.

**(O2) Ana:** Vamos escolher essa e trabalhar em todas as turmas... e pedir que eles [os estudantes] falem possibilidades para as medidas, fazendo perguntas: qual a medida de cada lado antes da alteração? Pela figura, qual valor aproximado poderíamos acrescentar? Por que esse valor? Poderia ser outro?

**(O3) Sara:** Acho que os estudantes do 8º ano conseguiriam fazer tranquilamente se todas as informações estivessem aí [...]. Nas turmas do 8º e 9º, eles podem discutir possibilidades.

**(O4) Ivo:** Tenho dúvidas... as turmas do 8º e 9º ano podem até fazer, mas não vão achar fácil. Para o 6º e 7º, vai ser necessário orientação do professor... assim, orientar como já discutimos aqui. [...]. Nos 6º e 7º, podemos lançar valores... vamos fazer em todas as turmas, então!

**(O5) Carla:** Sugiro que a gente faça a leitura com eles, como já é de costume... e aí deixamos eles fazerem. Vão perceber que faltam informações. Só depois a gente orienta.

**(O6) Isabel:** Vamos escolher essa?... Todas as turmas? Cada professor auxilia na hora da resolução. Mas deixem que eles pensem... façam perguntas que instiguem a participação, como já discutimos. (28/08/2018)

Os membros fizeram escolhas e adequações para implementar a tarefa. Joana justificou a escolha e aguardou o reconhecimento de outros membros (O1). Isso é percebido quando Ana e Sara (O2 e O3) validaram a tarefa e sugeriram elencar hipóteses para as medidas alteradas. Nessa ação, foram seguidos modelos socialmente negociados para adotar elementos reconhecidos e legitimados na prática e sugerir modos de implementação, mediante impressão já reificada quanto ao desempenho de estudantes em outras ocasiões.

A exemplo de procedimentos já incorporados à prática e que foram convocados para validar novos afazeres, Ivo (O4) e Carla (O5) lembraram que já é prática do grupo realizar a leitura conjunta da tarefa, seguida pela orientação do professor. Ainda, Isabel (O6) confirmou ser prática do grupo sensibilizar e orientar os estudantes, desafiando-os com perguntas, ou seja, modos preferidos de usar os textos e que influenciaram a escolha assim como constituíram práticas de letramento docente na implementação de tarefas.

A participação das/os professoras/es denota que o engajamento nos afazeres e a possibilidade de fazer escolhas e mudar a prática dependeu tanto do reconhecimento por parte dos demais membros quanto do acesso a elementos da prática, como expressões, símbolos, ferramentas, maneiras de escrever e fazer, estratégias definidas, dentre outros, o que indica o uso de uma linguagem alinhada ao Discurso daquele contexto (GEE, 2013).

A participação foi condicionada ao reconhecimento da tarefa. As interações (O4 a O6) sugerem mudanças que agregaram à prática elementos reificados e novamente negociados, como a leitura conjunta da tarefa e a ideia de iniciar a aula com perguntas. Esses eventos, apesar de fazerem parte do repertório do grupo, foram constantemente renegociados. O reconhecimento e a validação da tarefa no processo de negociar o significado também fizeram parte do estudo de Da Silva e Manrique (2017), em que os professores se engajaram na elaboração de uma atividade com a Resolução de Problemas.

Em encontro posterior, Carla e Ana leram suas narrativas referentes à implementação da tarefa 1 (Figura 1). Carla a implementou em uma turma do 8º ano e Ana em uma turma do 9º ano. A seguir, apresentamos as discussões com relação às narrativas.

**(O7) Carla:** A turma bagunça... para usar o *kit* teria que organizar em duplas ou trios, o que é difícil ali. [...] Iniciei como discutimos aqui, ...mas vi que conversavam muito. Por isso, fiz diferente! [*Kit* disponibilizado pela escola contendo instrumentos de medida, como régua, compasso e transferidor].

**(O8) Ana:** Até pensei em usar o *kit*... como foi proposto, mas quando começamos a falar valores, percebi que os estudantes compreenderam os conceitos.

**(O9) Sara:** A forma como Ana explicou, lembrando conceitos sobre perímetro, pode ter ajudado. A reformulação da tarefa com os estudantes, também... o que você acha? [Questiona a Ana]  
[Carla antecipa a resposta de Ana]

**(O10) Carla:** Eu não fiz assim... não expliquei, não! Me lembrei que, quando trabalhamos equações do 1º grau, fiz isso e deu certo! Acho que a forma como Ana orientou ficou melhor para a compreensão da tarefa. Também, aquela turma ajuda. Próxima vez farei assim!

**(O11) Ana:** Creio que sim [em resposta à pergunta feita por Sara]. Me lembrei que já discutimos isso aqui... percebi que os estudantes tiraram muitas dúvidas nessa explicação inicial. Eles realmente não se lembravam mais de alguns conceitos e, quando falamos valores e reformulamos a questão, eles se envolveram.

**(O12) Isabel:** Então, ...podemos anotar que consideramos positiva a sensibilização retomando conceitos a serem trabalhados, a reformulação da tarefa pelos próprios estudantes, ...as conclusões apresentadas pelos estudantes no quadro e a sistematização de conceitos. A novidade ficou por conta da reformulação da tarefa, porque já tínhamos registrado os outros pontos em relatórios anteriores. (12/09/2018)

As interações sugerem que o processo de negociação buscou ajustar entendimentos e experiências já incorporados à prática e, portanto, houve uma dimensão social nessas ações. No diálogo, os membros negociaram significados com relação ao desenvolvimento da tarefa alinhados a formas privilegiadas de usar os textos, já legitimadas no grupo (O12). Carla e Ana assumiram os modos como negociaram consigo mesmas e com experiências já reificadas para escolher e recombinaar novas formas de ação, conforme os seguintes trechos das narrativas:

**(N1) Carla:** Não expliquei o conteúdo e eu mesma fiz a leitura compassada da tarefa, dando ênfase às informações [a] que eles [os estudantes] precisavam se deter. Organizei a sala em filas, porque é difícil trabalhar com aquela turma em duplas ou trios, há muita conversa paralela. Dei um tempo de 20 minutos para que tentassem resolver. (12/09/2018)

**(N2) Ana:** No início, falei rapidamente sobre perímetro de figuras planas para lembrar alguns conceitos, como segmentos de reta, figuras planas e perímetro. Percebi que foi necessário, porque se mostraram atentos, mas tiveram dificuldades em responder alguns questionamentos. Organizei a turma em duplas e li com eles a tarefa. Enfatizei que a praça é quadrada de perímetro 24 metros. (12/09/2018)

Carla (O7) não seguiu as sugestões de organizar os estudantes em duplas, ler a tarefa em conjunto e retomar conceitos. Ela explicou que organizou em filas porque conversavam durante a atividade (N1, O7). Já Ana (O11) organizou em duplas, retomou conceitos e fez a leitura em conjunto. Essas ações seguiram o planejamento inicial, no entanto, Ana sistematizou conceitos e reformulou a tarefa com estudantes.

Esses resultados condizem com estudos da literatura (CRISTOVÃO; FIORENTINI, 2018; NACARATO; MOREIRA, 2019), os quais documentaram formas preferidas de organizar a prática mediante os usos que se fazem de textos, como ações de leitura e de escrita que mobilizam uma linguagem própria do contexto, ou seja, formas particulares de interagir com os textos, desde a seleção de tarefas, a alteração no planejamento contido nesses textos, a transformação de tarefas por particularidades próprias do contexto até a escolha pelo o que selecionar e registrar dessas práticas como significativo para socializar com outros professores.

Discutir como desenvolver aulas e selecionar tarefas foram empreendimentos importantes, uma vez que os participantes puderam incorporar às práticas outros modos de fazer, além de rever desalinhamentos no planejamento. Ajustar entendimentos ao fazer escolhas ocorreu por conta do alinhamento da ação às condições e características do contexto. No caso de Ana (N2, O8, O11), ela reconheceu que não usou o *kit* com instrumentos de medida porque o achou desnecessário, visto que os estudantes compreenderam os conceitos e estavam

engajados na atividade. Já Carla (N1, O7, O10) escolheu alterar o planejamento porque os estudantes conversavam muito.

A interação com os textos, conformando práticas ao contexto das turmas, justifica dizer que o processo de participação compensou desalinhamentos referentes à forma rígida da tarefa (reificação). Assim, os membros participaram da discussão de tarefas e da escrita e reflexão de narrativas alinhando significados próprios, incorporados ao empreendimento do grupo e reificados nas práticas dos participantes, aos contextos das turmas. Por conseguinte, ajustaram experiências de significados a um repertório sobre como estas foram renegociadas na prática de sala de aula, o que gerou “novas” formas de ação e “novos” significados incorporados à prática da comunidade, como a reformulação da tarefa feita por Ana (O12).

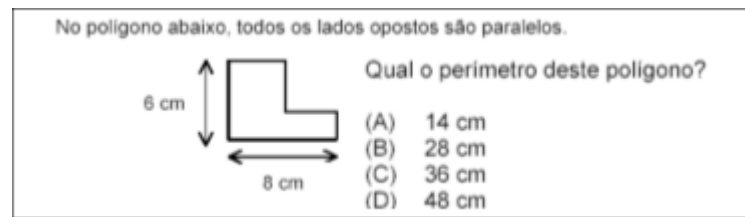
A negociação de significados na escolha e na modificação do planejamento com tarefas convergiu para formas de alinhamento ao contexto das turmas. Apesar de ações mais gerais reificadas nas práticas do grupo – como um roteiro para implementar tarefas ou ações mais particulares negociadas no momento de interação – buscarem coordenar práticas, a negociação exigiu interpretação e mudanças quando implementadas no contexto de sala de aula. Além disso, a negociação ocorreu em práticas de letramento já incorporadas às ações, como a discussão de tarefas selecionadas pelos próprios participantes e reflexões sobre narrativas de aula compartilhadas no grupo.

As discussões implicam dizer que a reificação de uma forma padrão de implementar tarefas não envolveu apenas um repertório compartilhado, como também oportunizou que práticas de leitura e de escrita fossem conformadas ao processo de participação. Contudo, a escolha e a modificação do planejamento com tarefas buscaram alinhamento a práticas de usos de textos já reconhecidas e legitimadas pela comunidade, como modos particulares de usar a leitura e a escrita para organizar determinados afazeres, como iniciar a aula com perguntas, fazer a leitura conjunta e reformular a tarefa.

#### 3.4.2 Modos de implementar tarefas

As análises apresentam a participação e a reificação como complementares, em que ambos os processos compensaram suas respectivas limitações (WENGER, 1998). Analisamos interações em que os membros negociaram modos específicos de implementar tarefas e a reificação de como fazer. As interações, a seguir, referem-se à discussão de uma tarefa (Figura 2) apresentada por Ivo.

Figura 2 – Tarefa 2



Fonte: Disponível em: <<http://docplayer.com.br/7521046-Saeb-plano-de-desenvolvimento-da-educacao.html>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

**(O13) Ivo:** Os estudantes terão dificuldade, porque essa tarefa aborda perímetro, paralelismo, ângulos, polígono, e mais... já vimos como foi em outras atividades que fizemos.

**(O14) Joana:** É uma questão só para o cálculo, né? Assim... não tem uma situação, ... um probleminha!

**(O15) Sara:** Estou achando bem difícil! Minhas turmas não resolvem..., nem tem um problema...

**(O16) Joana:** Pela figura, me parece que o segmento de cima é metade de 8 cm, então mede 4 cm, e o segmento da lateral equivale a 1/3 de 6 cm, então mede 2 cm.

**(O17) Joana:** Pensei assim, ..., vamos no sentido horário:  $P = 8 + 6 + 4 + 4 + 4 + 2 = 28$  cm. Alternativa b.

**(O18) Paulo:** Nada garante essas proporções! A figura pode não apresentar proporções corretas. Qual relação matemática existe aí? O que Joana fez foi comparar proporções dos lados pela figura que está aí...

**(O19) Ivo:** Se as medidas opostas são iguais às duas dadas, temos que  $P = 8 + 6 + 8 + 6 = 28$  cm.

**(O20) Paulo:** Temos respaldo matemático, sem precisar garantir as medidas dos segmentos repartidos.

**(O21) Joana:** Proponho trabalhar em duplas. Os estudantes terão dificuldade para usar propriedades.

**(O22) Isabel:** O projeto sugere trabalhar em duplas ou trios e a sistematização dos conceitos abordados.

**(O23) Ana:** Vamos sistematizar! [...]. Sensibilização inicial, desenvolvimento da atividade com as devidas intervenções do professor. A avaliação e a socialização dos resultados como já fazemos. (29/08/2018)

O diálogo sugere que a reificação compreendeu o caráter histórico da negociação de significados, de modo a garantir alguma continuidade do significado (WENGER, 1998). Os membros participaram de práticas de leitura e de escrita já reificadas para coordenar ações no momento presente, o que permitiu analisar a reificação como uma continuidade de experiências históricas.

As interações caracterizaram parte da prática e modos de fazer relacionados a tarefas em uma situação-problema (O14, O15), elencando aspectos como viabilidade (O13 a O15), conceitos abordados (O13), resolução (O16 a O20), encaminhamentos para a implementação (O21 a O23) etc. Nesse ínterim, resquícios de processos já negociados foram convocados (O13, O16, O18) para coordenar ações no momento presente e justificar posicionamentos, o que envolveu tanto maneiras de falar, de agir e de valorizar próprias do Discurso veiculado na comunidade (O23) quanto a socialização em práticas legítimas da instituição escolar (O22).

A interação com o texto, neste evento, sugere que a participação e a reificação estiveram imbricados no processo. Experiências anteriores (reificações), de um repertório histórico do grupo, foram convocadas para subsidiar negociações (O13, O15, O21, O23) e, combinadas ao processo de participação, contribuíram para solidificar “novas” experiências como produto da prática, neste caso, a reificação de um modo específico de implementar a tarefa, como vimos no desfecho da fala de Ana (O23).



A negociação de significados envolveu interpretações e ações em práticas históricas já consolidadas no grupo, como no caso em que Ivo (O13) interpretou o grau de dificuldade da tarefa se valendo de experiências passadas, nas quais os estudantes apresentaram dificuldade com conceitos geométricos similares aos abordados. Da mesma forma, Joana (O14) e Sara (O15) pareceram estar socializadas a um Discurso alinhado a práticas reconhecidas e valorizadas, manifestando estranhamento a uma tarefa à parte de uma situação-problema, conforme as seguintes falas:

**(E1) Sara:** Achei que fosse para trazer questões dentro de um problema. Me lembro que falamos isso na última reunião..., mas, assim, depois que começamos a conversar sobre a resolução eu gostei da questão, porque os estudantes vão precisar pensar um pouquinho. (10/10/2018)

**(E2) Joana:** Prefiro trabalhar num contexto de problema. A Geometria é muito do cotidiano. A gente trabalha questões de treino, mas aqui no grupo trazemos questões com um problema. [...]. Vi que a questão é interessante. Vou usar instrumentos de medidas porque tive dificuldades. (12/09/2018)

Sara (E1) e Joana (E2) fizeram referência a experiências históricas do repertório da comunidade, como o trabalho com textos específicos, referentes a tarefas em uma situação-problema. São reificações que subsidiaram interpretações e ações. Contudo, mesmo práticas já negociadas foram reapropriadas em novas negociações, quando as professoras disseram que após a participação nas discussões acharam a tarefa interessante e apropriada.

Logo, a participação e a reificação foram complementares e repararam seus desalinhamentos no processo (WENGER, 1998). Já havia um repertório histórico com discussões de tarefas em uma situação-problema (E1, E2), modos reificados de fazer, que tornavam o processo de participação circunscrito a uma mesma rotina de práticas. No entanto, pela participação, os membros desenvolveram outras formas de fazer, modificando a prática para a situação em particular. Do mesmo modo, o processo de reificação surgiu como forma de ancorar significados para coordenar ações no tempo presente (E1, E2), funcionando como um atalho à comunicação (O23).

A negociação oportunizou rever experiências históricas (reificação) e encontrar formas particulares de ação (participação). Com a participação, Sara e Joana reconheceram que mesmo questões de contexto matemático serviriam aos propósitos do empreendimento (O21, O22, E1, E2). Pela reificação, elas reconheceram a tarefa como importante para o ensino de propriedades geométricas e como uma projeção para experiências futuras (O23, E1, E2). Assim, ambos os processos também foram complementares para a negociação de novos significados a partir de formas reificadas (tarefa e modos de fazer) e demonstraram como o envolvimento com tarefas em uma situação-problema constituiu modos específicos de implementação.

Essas considerações são convergentes com os estudos de Grando e Nacarato (2016) e Cristovão e Fiorentini (2018), os quais documentaram a participação de professoras/es em

experiências de leitura e de escrita específicas, expressando maneiras de combinar e coordenar palavras, ações e pensamentos na seleção e análise de tarefas e na sistematização de suas práticas para a escrita de narrativas.

A participação na prática de discussão de tarefas e de como implementá-las envolveu um processo de negociação em torno de experiências históricas e de experiências negociadas no contexto das turmas. Iniciar a aula com uma sensibilização, retomar conceitos, intervir com perguntas, avaliar e socializar os resultados demonstraram a participação em práticas de letramento docente valorizadas pela comunidade, além do compromisso com a continuidade de práticas legitimadas pelo Discurso veiculado no grupo.

### 3.4.3 Registro de modos de implementar tarefas

Nesta seção, analisamos como a reificação subsidiou ações que solidificaram aspectos da prática social na escrita e na reflexão de narrativas. As discussões realizadas nas seções anteriores tornaram-se pontos de enfoque para o engajamento em uma forma reificada de registrar experiências. A seguir, a discussão sobre as narrativas de Ivo e Joana referentes à implementação da tarefa 2 (Figura 2), apresentada na seção anterior.

**(O24) Ana:** O uso do *kit* ajudou a perceber que não é preciso conhecer os segmentos repartidos. Quando os estudantes viram os ângulos de 90° e os lados opostos paralelos, viram que as medidas são as mesmas.

**(O25) Joana:** Perceberam..., mas não conseguiram resolver. Tive que intervir e mudar o planejamento.

**(O26) Paulo:** [...] Mas eles foram bem! Também gostei da leitura conjunta da tarefa. Percebo que já é uma prática do grupo. [...] Acho que, no momento da leitura, os estudantes já podem ir interpretando.

**(O27) Ivo:** [...] Um ponto importante é que nossas discussões nos dão uma ideia das reações dos estudantes e nos deixa preparados para mudar o planejamento no mesmo instante.

**(O28) Joana:** Eu decidi usar o *kit*. [...] Me lembrei da experiência de Carla, quando trabalhamos proporção. Como tive dúvidas, eu percebi que, se medissem, compreenderiam que não era para dar valores aos segmentos, ..., mas usar propriedades de lados opostos e paralelos.

**(O29) Ana:** [...] Vou registrar como aspectos positivos a sensibilização, a leitura conjunta e a interação do professor com a turma. (12/09/2018)

A negociação em torno da reificação e a participação reconhecendo e validando modos de ação culminaram em uma forma de implementar tarefas para ser utilizada em outras ocasiões (O29), com *status* de portabilidade ao longo do tempo e do espaço, interdependência e foco (TUSTING, 2005). No entanto, como uma reificação, essa forma de implementar tarefas foi reapropriada em um contexto local para ser significativa, como ocorreu com Joana (O25), ao mudar o planejamento e negociar outros modos de fazer.

O processo de reificação solidificou aspectos de como implementar tarefas, tais como: sensibilização inicial, leitura conjunta, intervenção do professor, socialização dos resultados, entre outros (O29). Essas ações foram renegociadas no grupo e na prática de produção e

socialização de narrativas, como práticas de letramento que passaram a fazer parte do repertório da comunidade, perfazendo práticas compartilhadas (O24, O26, O27, O28) que, mesmo nem sempre registradas em um suporte escrito (O26, O27, O28), surgiram como um atalho que subsidiou interpretações e ações.

A negociação ao longo da trajetória de participação contribuiu para a consolidação de práticas de usos de textos que encerraram modos de fazer, como sugerem as narrativas de Ivo (N3) e de Joana (N4) acerca da implementação da tarefa 2 (Figura 2), compartilhadas no grupo:

**(N3) Ivo:** [...] Comecei explicando um pouco sobre perímetro e pedi que se organizassem em duplas. Fizemos juntos a leitura da tarefa, e logo algumas duplas já terminaram e apontaram o item (A) 14 cm como resultado. Percebi que metade das duplas simplesmente realizou a soma de dois lados, cujas dimensões aparecem na figura, como já havíamos previsto no grupo. Pedi que observassem que os lados opostos são paralelos, mesmo estando repartidos [...]. (12/09/2018)

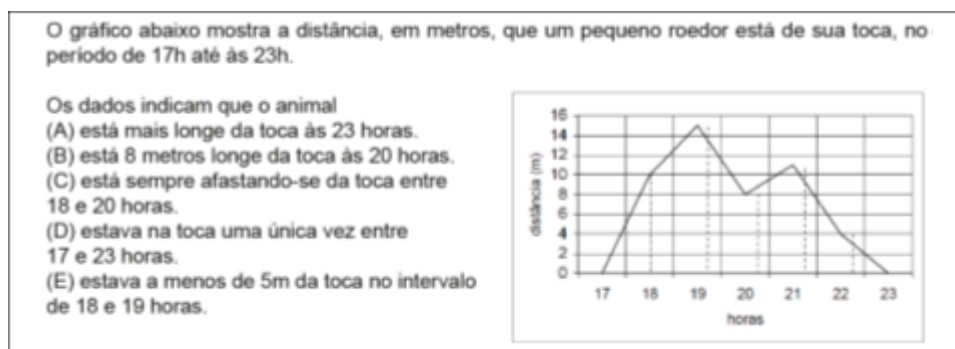
**(N4) Joana:** [...] Iniciei distribuindo o *kit* com instrumentos de medida em duplas e trios. Li a tarefa e vi que alguns grupos somaram as medidas e marcaram o item (A). Pedi que utilizassem o *kit*. [...] Duas duplas verificaram com o transferidor que os ângulos dos vértices são de 90°. Daí, fizeram que os lados opostos são paralelos e com medidas iguais, mas queriam descobrir as dimensões. Não terminaram a tarefa. Fiz a resolução no quadro observando as conclusões dos estudantes [...]. (12/09/2018)

Ivo e Joana seguiram modos de interagir com os textos reificados como parte do Discurso daquela prática. Ivo (N3) retomou conceitos sobre perímetro, organizou a sala em duplas, fez a leitura conjunta e orientou nas dificuldades. No caso de Joana (N4), ela assumiu usar instrumentos de medida e agiu diferente do entendimento do grupo quanto ao uso de propriedades de paralelismo, ângulos e lados (O29).

Ivo e Joana escreveram sobre como modos reificados de fazer possibilitaram ações na implementação da tarefa. Esses modos constituíram práticas de letramento socialmente situadas de usos da leitura e da escrita naquele contexto para objetivos específicos (GEE, 2013). A exemplo do caso de Ivo (N3, O27), quando ele disse que as discussões no grupo permitiram antecipar reações de estudantes na resolução e alterações no planejamento ao implementar em sala de aula, o que caracterizou uma reapropriação de reificações em um processo local para um determinado objetivo (WENGER, 1998).

Os membros participaram de eventos de letramento e, a partir destes, manifestaram sobre como formas de implementar tarefas influenciaram suas decisões. Da mesma forma, basearam suas ações em usos de leitura e de escrita legitimados no grupo, como nas discussões acerca da narrativa de aula elaborada por Joana, referente à implementação da tarefa 3 (Figura 3), a seguir.

**Figura 3** – Tarefa 3



Fonte: Disponível em:

<<http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2019/avaliacao-diagnostica-3a-serie-em-3a-e-4a-serie-epi.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

**(O30) Joana:** [...] Apliquei para as turmas do 8º ano. [...] Como tínhamos discutido aqui, eu expliquei rapidamente sobre gráficos de segmentos. E isso foi decisivo para a compreensão da tarefa, porque eles [os estudantes] ficaram confusos para visualizar os eixos. Foi ótimo ter seguido as orientações.

**(O31) Paulo:** Joana, que tipo de pergunta você fez? [...] Fiquei na dúvida quando fui trabalhar nas turmas do 7º ano. Quero fazer perguntas e ir instigando, como foi sugerido aqui, mas não anotamos exemplos.

**(O32) Joana:** Fiz perguntas simples, mas sem dar a resposta. Por exemplo: pelo gráfico, até qual distância o roedor poderá ir? Por que você fez assim? Como encontrou esse resultado? (31/10/2018)

Joana (O30) explicou que as orientações do grupo foram importantes, porque algumas dificuldades relatadas nas discussões se confirmaram, ao passo que Paulo manifestou querer seguir orientações mais detalhadas do grupo (O31). Essas ações sugerem que os participantes buscaram seguir modos de fazer negociados na comunidade para orientar suas práticas, assumindo a condição de *insiders* naquele Discurso. Com isso, eles expuseram o desejo de registrar essas práticas históricas como forma de referência para experiências futuras.

A reificação, como continuidade de experiências históricas e maneiras de fazer, embora não tenha representado o todo da prática, representou formas congeladas da participação das/os professoras/es. Os modos como se envolveram, negociaram e reificaram significados – como as formas de implementar tarefas, a elaboração e a reflexão de narrativas para orientar práticas, o registro de ações, entre outros – denotam como esses empreendimentos dependeram de algum grau de continuidade do significado (WENGER, 1998) em práticas sociais de leitura e de escrita (GEE, 2013).

Na análise que propusemos, os participantes alinharam modos de fazer às práticas do grupo, como formas específicas de sensibilizar e organizar a turma para o início das atividades; usos de estratégias metodológicas condizentes com discussões e acordos firmados nas reuniões; modos de orientar na resolução; e de realizar a avaliação e a socialização dos resultados. Tais ações refletem a participação em práticas de letramento docente que sugerem tanto a busca por um alinhamento coletivo a práticas já reificadas quanto a tendência pelo desejo de coordenar ações com referência a um registro escrito dessas experiências.

Nesse sentido, a reificação de uma forma específica de implementar tarefas encerrou em si um compromisso de participação no qual os membros se engajaram como *insiders*, em práticas de leitura e de escrita referentes ao Discurso legítimo compartilhado no grupo. Esse Discurso, no entanto, foi constantemente renegociado a partir de experiências históricas da comunidade e de contingências contextuais.

### 3.5 Conclusões e implicações

Neste estudo, usamos constructos da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998) para compreender o letramento na perspectiva sociocultural (GEE, 2013) e discutir a participação de professoras/es reunidas/os para selecionar e analisar tarefas. Olhar para a perspectiva sociocultural do letramento tornou visíveis modos preferidos de fazer sentido com os textos em uma prática social específica. Utilizamos o conceito de prática social (WENGER, 1998) para analisar usos de textos como atividades socialmente situadas e focar não especificamente nos aspectos técnicos das tarefas, mas no engajamento discursivo próprio dessas práticas, em modos particulares de usar e de se referir aos textos.

A análise sugere que o engajamento na seleção e na discussão de tarefas permitiu aos membros assumirem papéis em práticas de letramento para se socializarem e negociarem significados na condição de *insiders* ao Discurso da comunidade. Assim, organizamos a análise considerando a interação entre os processos de participação e reificação, em que os usos da leitura e da escrita foram constitutivos de práticas, como a discussão de tarefas e a escrita e reflexão de narrativas de aula compartilhadas no grupo.

A participação indica que a negociação de significados circunscreveu práticas dinâmicas, que alinharam ações gerais descritas em textos de projetos, tarefas e modos de fazer, com ações mais endêmicas, relacionadas aos respectivos contextos das turmas. Os participantes propuseram alterações no planejamento, interpretando e reconhecendo ações à luz dos contextos, seja exercendo escolhas, como mudanças nas estratégias metodológicas frente a alguma situação contextual, seja re combinando outras formas de fazer, reformulando tarefas em virtude do desempenho de estudantes.

O processo de reificação surgiu como uma forma de continuidade de experiências históricas e maneiras de fazer que constituíram a negociação de significados. Ainda que não represente o todo da prática, de algum modo, a reificação encerrou em si significados, cuja existência foi independente, mesmo sendo resultado de um processo de negociação local, como

formas de desenvolver tarefas com estudantes e de sistematizar e registrar narrativas para a apresentação e a discussão no grupo.

A negociação de significados combinou formas de participar e produtos/processos de reificação para coordenar práticas e alinhar ações do grupo, determinando empreendimentos valorizados e legitimados, como maneiras específicas de desenvolver tarefas, resolução e reelaboração no grupo, produção de narrativas para coordenar práticas, reflexão acerca do trabalho desenvolvido e registrado no texto das narrativas, avaliação de ações e registro final.

A negociação de significados indica também que os participantes selecionaram tarefas conforme as particularidades das turmas e que os empreendimentos fizeram referência a aspectos da prática solidificados em modos específicos de implementar tarefas, registrados em narrativas de aula. Além disso, os membros manifestaram o desejo de alinhar ações a práticas reificadas e compartilhadas no grupo. Nesse Discurso, foi possível identificar usos específicos dos textos para objetivos particulares, como selecionar tarefas em uma situação-problema, implementar tarefas de modos específicos, elaborar e refletir sobre narrativas que registram ações sobre a prática etc.

Por outro lado, os participantes não foram meros reprodutores de práticas anteriormente reificadas. A participação compensou o caráter rígido de formas reificadas, cotejando-as com demandas do contexto escolar, alterando ações planejadas. O produto de uma forma específica de implementar tarefas foi renegociado no contexto das turmas, resultado que sugere aos contextos de formação de professores uma organização de ações nas quais os docentes possam, conjuntamente, analisar tarefas, de modo que a implementação seja interpretada e reconhecida à luz dos contextos, já que não é possível prever, em uma forma reificada, todas as variações contextuais existentes.

O envolvimento das/os professoras/es em práticas sociais de leitura e de escrita na seleção e análise de tarefas indicou como elas/es se assumiram *insiders* àquele Discurso. Isso reforça a implicação de que é válido aos contextos de formação ampliar o escopo do Discurso circundante no grupo e possibilitar que os membros assumam papéis nos empreendimentos, uma vez que eles se engajaram em práticas a fim de assumirem a condição de *insiders* e de serem reconhecidos como participantes.

A despeito de como os membros daquela comunidade se envolveram em práticas ao ponto de se tornarem *insiders*, para o campo de pesquisa, problematizam-se novas questões. Uma possibilidade seria analisar como a participação em práticas de usos da leitura e da escrita em um contexto de formação de professores constitui identidades que permitem aos membros serem reconhecidos como *insiders*, ou seja, como professoras/es que ensinam Matemática e que

usam uma linguagem específica para falar, escrever, agir, interagir e usar determinados objetos relevantes naquele contexto.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, p. 129-178, 2002.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de jul., 2008.

BROCKMEIER, J.; OLSON, D. R. The Literacy Espisteme. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (eds.). **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-23, 2009.

COSTA, W. O.; OLIVEIRA, A. M. P. A participação de professores na elaboração de tarefas matemáticas em um trabalho colaborativo. **Revemop**, Ouro Preto, MG, v. 1, n. 1, p. 105-125, jan./abr., 2019.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

CRISTOVÃO, E. M.; FIORENTINI, D. Eixos para analisar a aprendizagem profissional docente em comunidades de professores. **UNION, Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, n. 52, p. 11-33, 2018.

DA SILVA, W. R.; MANRIQUE, A. L. Resolução de problemas e seus significados: negociações ocorridas em uma Comunidade de Prática de professores que ensinam matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 14, n. 16, p. 45-54, 2017. DOI: <https://doi.org/10.25090/remat25269062v14n162017p45a54>

DIONÍSIO, M. L. ‘Literacia disciplinar’: percepções de professores do ensino básico. **Raído**, v. 12, n. 30, p. 73-90, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9383>

DIONÍSIO, M. L.; CASTRO, R. V.; SILVA, A. A relação com o escrito nos kits de identidade de adultos em processos de reconhecimento e certificação de competências. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 155-172, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p155>

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDELL, R. B. (Eds.). **Theoretical models and processes of Reading**. Newark: International Reading Association, v. 6, p. 136-151, 2013.

GRANDO, R.; NACARATO, A. Compartilhamento de práticas formativas em matemática escolar por professoras alfabetizadoras. *Zetetiké*, v. 24, n. 45, p. 141-156, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v24i45.8646534>

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2012.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. Peter Lang, v. 29, p. 1-24, 2007.

MARGOLINAS, C. (Ed.). **Task Design in Mathematics Education**. Oxford: Proceedings of ICMI Study 22, 2013.

NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G. A colaboração entre professoras como prática de formação para ensinar matemática nos anos iniciais. *Revista de Educação Pública*, v. 28, n. 69, p. 767-791, 2019. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v28i69.7012>

NAGY, M. C.; CYRINO, M. C. C. T. Aprendizagens de professoras que ensinam Matemática em uma Comunidade de Prática. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, BA, v. 23, n. 41, p. 149-163, 2014.

SIMÕES, F. M.; FONSECA, M. C. F. R. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 869-884, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206304>

STEIN, M. K.; SMITH, M. S. Tarefas matemáticas como quadro para a reflexão: da investigação à prática. *Educação e Matemática*, Lisboa, n. 105, p. 22-28, nov./dez, 2009.

STREET, B. V. New literacy studies in educational contexts. In: PIHL, J.; KOUIJ, K. S.; CARLSTEN, T. C. (Eds.). **Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century**. Rotterdam: SensePublishers, p. 23-32, 2017.

TUSTING, K. Language and Power in Communities of Practice. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds). **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 36-54, 2005.

VITÓRIA DA CONQUISTA. PMVC. SMED. Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial de Vitória da Conquista**, 2015. Disponível em: <http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Lei-2.042.2015-PME-1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.



WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice.**  
Boston: Harvard Business School Press, 2002.

## PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo analisar e caracterizar a constituição identitária de professoras/es que ensinam Matemática mediada pela participação em práticas de letramento docente. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa e ferramentas analíticas da Teoria Social da Aprendizagem para discutir a perspectiva do letramento como prática social e a constituição de identidades docentes a partir de usos da leitura e da escrita em reuniões de planejamento de aulas e estudos, das quais participaram professoras/es que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública. O material empírico foi produzido por meio de entrevistas com essas/es professoras/es. Os resultados indicam que identidades foram constituídas conforme diferentes modos de afiliação, a saber: identidade como alinhamento, identidade como engajamento e identidade como imaginação. A análise sugere que a constituição identitária docente ocorreu na busca por se assumirem *insiders* em práticas de usos da leitura e da escrita específicas daquele domínio, por meio da negociação de identidades para serem reconhecidos e do engajamento em práticas valorizadas naquele contexto.

**Palavras-chave:** Identidade. Práticas de letramento. Formação de professores que ensinam Matemática. Negociação de significados. Afiliação.

### Teacher literacy practices and identity constitution of teachers who teach Mathematics

**Abstract:** This article aims to analyze and characterize the identity constitution of teachers who teach mathematics participating in teacher literacy practices. Therefore, we use a qualitative approach and analytical tools from the Social Theory of Learning to discuss the perspective of literacy as a social practice and the constitution of teacher identities based on the uses of reading and writing in class planning and study meetings, of which Teachers who teach Mathematics in the final years of Elementary School in a public school participated. The data were produced through interviews with teachers who teach mathematics in the final years of elementary school, in class planning meetings and studies in a public school. The results indicate that identities were constituted according to different modes of affiliation, namely: identity as alignment, identity as engagement and identity as imagination. The analysis suggests that the constitution of the identities of the members occurred in the search for becoming insiders in practices of use of reading and writing specific to that domain, through the negotiation of identities to be recognized and the engagement in practices valued in that context.

**Keywords:** Identity. Literacy practices. Training of teachers who teach mathematics. Negotiation of meanings. Affiliation.

### 4.1 Introdução

Pesquisas em Educação têm se utilizado de referenciais socioculturais para compreender os usos situados da língua escrita<sup>1</sup> agindo como parte integrante das interações e da produção de significados (TUSTING, 2005; PERRY, 2012; GEE, 2013). Nessa acepção, os usos da língua escrita expressam e constituem identidades pessoais e sociais (DIONÍSIO, 2014) para

---

<sup>1</sup> Nos referimos aos usos da língua escrita como um fenômeno social interativo que expressa modos de agir, escrever e falar para constituir identidades e assumir papéis (GEE, 2013).

“apoiar a afiliação humana em culturas, grupos sociais e instituições, produzindo e atraindo outros a adotarem certas perspectivas sobre a experiência”<sup>2</sup> (GEE, 2013, p. 136-137, tradução nossa). A experiência é compreendida como uma relação interativa com o outro, como comprometimento com o mundo social (WENGER, 1998).

Sob uma interpretação sociocultural, o letramento é enfocado neste trabalho como usos sociais da linguagem, nos quais a leitura e a escrita fazem parte das interações em um contexto específico e com objetivos específicos (GEE, 2013). Pressupõem-se que as práticas com usos de textos variam conforme os contextos e, portanto, estão condicionadas a particularidades de comunidades e/ou instituições nas quais têm lugar e que ditam aquilo que é legítimo dizer e fazer com a leitura e a escrita (KLEIMAN; ASSIS, 2016). Nesse alinhamento teórico, o texto escrito, falado, impresso ou visual é compreendido como a forma de uma prática, na qual significados socialmente produzidos estão nele representados (BROCKMEIER; OLSON, 2009).

Nos estudos do letramento como prática social (STREET, 2017), as práticas de letramento são modos socioculturais de usos de textos e relacionais aos contextos (STREET, 2015). Para esse teórico, as práticas moldam os eventos de letramento, ou seja, situações observáveis nas quais os textos fazem parte das interações e de processos interpretativos em usos da leitura e da escrita. Nesse contexto, fazer uso competente da leitura e da escrita remete à perspectiva (GEE, 2013) que uma pessoa letrada tem sobre os outros, sobre si mesma, e sobre os textos para se envolver em práticas sociais, o que indica a condição (SOARES, 2006) de *insider* (GEE, 2013) para assumir papéis.

A condição de letrado em uma prática social corresponde a ser capaz de usar uma linguagem adequada dentro de um dado Discurso<sup>3</sup>, que corresponde a “modos de combinar e coordenar palavras, ações, pensamentos, valores, corpos, objetos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas (em lugares e tempos adequados), de forma a assumir e reconhecer identidades e atividades específicas, socialmente situadas”<sup>4</sup> (GEE, 2013, p. 145, tradução nossa). A prática social é um fazer que tem estrutura e significado em um contexto histórico e social, na qual os

---

<sup>2</sup> “[...] to scaffold human affiliation in cultures and social groups and institutions through creating and enticing others to take certain perspectives on experience”.

<sup>3</sup> Discurso com “D” maiúsculo tem a ver com modos de ser e estar no mundo, instruções de como agir, falar e escrever para assumir uma condição social reconhecida por outros, e discurso com “d” minúsculo refere-se a conversas e discussões, ou seja, a linguagem em uso (GEE, 2013).

<sup>4</sup> “Ways of combining and coordinating words, deeds, thoughts, values, bodies, objects, tools, and technologies, and other people (at the appropriate times and places) so as to enact and recognize specific socially situated identities and activities”.

membros podem se reconhecer como participantes e desenvolver o compromisso na condição de *insiders* (WENGER, 1998).

Os Discursos são constituídos por linguagens sociais com diferentes padrões de vocabulário e registro e cada uma delas é “associada a tipos específicos de atividades sociais e a uma identidade socialmente específica”<sup>5</sup> (GEE, 2013, p. 141). Cada Discurso mobiliza linguagens e identidades que permitem à pessoa ser reconhecida como *insider*, isto é, alguém que assume papéis em modos “de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias a serviço de representar identidades e atividades significativas, socialmente situadas”<sup>6</sup> (GEE, 2013, p. 143, tradução nossa).

Assim, os membros de uma comunidade da qual participam professoras/es que ensinam Matemática<sup>7</sup> interagem no interior de um Discurso e demonstram a socialização em práticas de letramento docente, ou seja, em usos de leitura e de escrita que mobilizam linguagens sociais e identidades específicas para exercer a função profissional (KLEIMAN; ASSIS, 2016). Compreendemos a comunidade social<sup>8</sup> na perspectiva de Wenger, Mcdermott e Snyder (2002), como constituída por um grupo de professoras/es que compartilharam permanentemente preocupações, interesses, linguagens e que aprenderam juntas/os, em práticas específicas relacionadas à docência. A socialização é, portanto, constantemente negociada e não uma condição estruturante (WENGER, 1998).

Logo, o objetivo deste artigo é analisar e caracterizar a constituição identitária de professoras/es que ensinam Matemática mediada pela participação em práticas de letramento docente. Compreendemos identidades como um processo social imbricado em uma constituição mútua do individual com o coletivo e relacionado ao envolvimento em uma comunidade social (WENGER, 1998). Esse entendimento subjaz a ideia do ser reconhecido como um determinado tipo de pessoa em um contexto particular (GEE, 2013). Uma compreensão de identidade docente caracterizada pela participação em um grupo social, em que se assumem papéis e normas (SILVA; GONÇALVES; ASSUNÇÃO, 2019).

---

<sup>5</sup> “[...] each of which is connected to specific sorts of social activities and to a specific socially situated identity”.

<sup>6</sup> “A Discourse integrates ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing, and feeling (and using various objects, symbols, images, tools, and technologies) in the service of enacting meaningful socially situated identities and activities”.

<sup>7</sup> Usamos a expressão “professoras/es que ensinam Matemática”, com o gênero feminino antes do masculino, uma vez que professoras constituíram a maior parte entre os membros da comunidade pesquisada. Além disso, nos referimos a profissionais que ensinam Matemática independentemente da formação inicial.

<sup>8</sup> As “comunidades de prática” foram comunidades sociais específicas em que Wenger (1998) desenvolveu suas noções teóricas. Contudo, preferimos usar a expressão “comunidades sociais”, já que, segundo Tusting (2005), as teorizações de Wenger (1998) não abordam claramente usos da língua escrita.

Para tanto, este artigo encontra-se subdividido em seções, de modo a atingirmos o objetivo proposto. Na próxima seção, apresentamos conceitos teóricos relacionados à constituição identitária, em consonância com Wenger (1998), além de utilizarmos alguns conceitos provenientes de estudos socioculturais de letramento, discutidos em Gee (2000, 2013). Após isso, apresentamos o contexto e os aspectos metodológicos. Na quarta seção, trazemos a análise e a discussão e, por fim, as conclusões e implicações.

#### **4.2 Identidade com usos de textos: prática social e negociação de significados**

A perspectiva sociocultural do letramento considera os usos da leitura e da escrita como situados em práticas sociais específicas (GEE, 2013; STREET, 2017). Segundo Perry (2012), estudos do letramento nessa filiação teórica privilegiam o significado na interação a habilidades cognitivas individuais, já que o letramento é melhor compreendido em termos de processos socioculturais. Assim, entender práticas de letramento como sociais possibilita reconhecer que identidades de pessoas medeiam e são mediadas por textos que são lidos, escritos e falados (MOJE; LUKE, 2009).

Embora, nas pesquisas em Educação, a temática sobre identidades docentes se encontre melhor consolidada, em investigações na Educação Matemática, ela recebeu maior destaque nas duas últimas décadas (PAULA; CYRINO, 2018; SILVA; GONÇALVES; ASSUNÇÃO, 2019). Desse modo, Lutovac e Kaasila (2017) sinalizam um aumento de investigações que utilizam uma abordagem sociocultural para compreender a constituição identitária do professor que ensina Matemática, considerando a interação em práticas sociais e o contexto em que ocorrem.

Estudos no âmbito da pesquisa em Educação Matemática abordam o processo de constituição identitária docente sob diferentes perspectivas teóricas (HEYD-METZUYANIM; LUTOVAC; KAASILA, 2016; SILVA; OLIVEIRA, 2018; PAULA; CYRINO, 2018; SILVA; GONÇALVES; ASSUNÇÃO, 2019). Contudo, apesar da diversidade teórica que marca esses estudos, de maneira geral, identidades docentes são entendidas como um processo contínuo e dinâmico, constituído na interação e sob influência de diferentes contextos, envolvendo aspectos pessoais e profissionais.

Lutovac e Kaasila (2017) observam que parte das investigações sobre identidades de professores destacam como elas se desenvolvem ao longo da carreira e como moldam e são moldadas por práticas. O estudo de Silva e Oliveira (2018), por exemplo, aponta que a

constituição identitária de professores ocorreu por negociações em atividades desenvolvidas no grupo, bem como por mudanças nas formas de se envolver nas práticas.

Nessa perspectiva, Paz e Frade (2016), por exemplo, investigou uma professora cuja constituição identitária ocorreu por fatores contextuais da instituição escolar e pelo modo como se reconhecia e julgava ser reconhecida pelos outros. Embora esses estudos reconheçam a influência de contingências contextuais para a constituição identitária do professor, eles não tematizaram, particularmente, o envolvimento em atividades específicas com usos de textos como condicionantes para constituir identidades.

Partimos do pressuposto de que a constituição identitária emerge da participação em práticas sociais, no entendimento de que professoras/es constituem um modo de ser e estar na profissão em função de seus posicionamentos nos diferentes contextos de que participam (LUTOVAC; KAASILA, 2016). Para Wenger (1998, p. 145, tradução nossa), a “constituição de uma identidade consiste em negociar significados de nossa experiência de participação em comunidades sociais”<sup>9</sup>, portanto, identidades unem tanto aspectos sociais quanto individuais.

O processo de participação reflete relacionar-se uns com os outros e compartilhar significados, isto é, uma experiência social de estar envolvido e de pertencer a uma comunidade social, na qual há um reconhecimento mútuo quando os membros legitimam ações dos demais. Segundo Wenger (1998), uma participação periférica pode conduzir a uma participação plena e demonstra o quanto os membros encontram-se envolvidos na busca por um empreendimento conjunto. Ao longo do tempo, esse engajamento mútuo desenvolve um repertório que é compartilhado.

O reconhecimento mútuo constitui identidades relacionadas ao reconhecimento e à participação em modos de ser e estar na comunidade, em suas práticas, linguagens, artefatos e visões de mundo (WENGER, 1998). Para o teórico, esse processo de negociar o significado está envolvido na prática e é constituído pela interação entre a participação e a reificação. A reificação é tanto o processo em si quanto a manifestação de experiências em uma forma material, como um atalho à comunicação (TUSTING, 2005).

Wenger (1998) ressalta que, no processo de negociar a experiência do significado, os membros podem reificar formas de participação deles próprios, ou de outros membros, como “[...] quem sabe o quê, quem é bom em quê, quem é legal, quem é engraçado, quem é amigável,

---

<sup>9</sup> “Building an identity consists of negotiating the meanings of our experience of membership in social communities”.

quem é central, quem é periférico”<sup>10</sup> (WENGER, 1998, p. 150, tradução nossa). Assim, os participantes de uma comunidade social vão constituindo quem são quando negociam experiências acerca dos outros e de si mesmos, assumindo papéis como *insiders*, por meio do engajamento na prática.

A experiência de “tornar-se” membro, ou seja, de pertencer ou afiliar-se a uma comunidade, diz respeito à familiaridade com a prática. A familiaridade refere-se ao reconhecimento e ao desenvolvimento de competências para desempenhar determinados papéis, como um participante competente que figura como o *expert*, conforme o reconhecimento e a legitimidade dos demais (WENGER, 1998). O teórico reitera que identidades se convertem em modos distintos de pertencimento, quais sejam: alinhamento, engajamento e imaginação.

Segundo Wenger (1998), o engajamento torna-se um modo de afiliação e uma fonte de identidade na confluência do compromisso mútuo na negociação de significados, na formação de trajetórias na comunidade e no desdobramento de histórias da prática. Nesse sentido, o engajamento transforma a prática da comunidade, uma vez que os membros podem negociar empreendimentos e, portanto, moldar o contexto conforme suas ações forem definidas como competentes.

Se o engajamento conecta os membros em processos ativos de negociação de significados, a imaginação extrapola a própria experiência e cria imagens do mundo, estabelecendo conexões no tempo e no espaço. Wenger (1998) esclarece que, para desenvolver a prática, os membros extrapolam experiências e se conectam a outras práticas, criando imagens distintas para aquelas atividades, como no caso de se “[...] olhar para uma semente de maçã e ver uma árvore”<sup>11</sup> (WENGER, 1998, p. 176). Assim, o autor reitera que a imaginação surge como expansão da realidade e, ainda que os participantes realizem a mesma atividade profissional, eles podem interpretar de maneiras diferentes suas ações, estabelecendo nexos com experiências passadas ou futuras.

Por sua vez, o alinhamento conecta e amplia os efeitos das ações, coordenando práticas para transcender o tempo e o espaço e desenvolver empreendimentos mais amplos que permitem a elaboração de metas, ideias e iniciativas. Segundo Wenger (1998), o alinhamento é um importante aspecto de pertencimento e por meio dele os participantes reconhecem o seu papel na comunidade, assim como o papel dos outros. Além disso, como reforça o autor, quando

---

<sup>10</sup> “[...] who knows what, who is good at what, who is cool, who is funny, who is friendly, who is central, who is peripheral”.

<sup>11</sup> “Imagination in this sense is looking at an apple seed and seeing a tree”.

busca direcionar e controlar a energia dos membros, o alinhamento pode se converter como forma de exercitar controle, no sentido de inspirar práticas ou exigir alinhamento a elas.

Embora o alinhamento, o engajamento e a imaginação sejam formas de pertencimento que extrapolam a prática social, eles correspondem a modos distintos de afiliação que dá sentido à constituição de identidades a partir da prática social. Nesse sentido, para assumirem a condição de letradas/os nas práticas da comunidade, pressupomos que as/os professoras/es, além de se inserirem em práticas sociais valorizadas naquele domínio, busquem desempenhar papéis e constituir identidades nas interações, de modo a assumirem e serem reconhecidas/os como um “determinado tipo de pessoa”, no caso, professoras/es que ensinam Matemática.

Nessa perspectiva, Tinti e Manrique (2019), assim como Garcia e Cyrino (2019), analisaram a constituição de identidades de professores participantes de comunidades sociais. Tinti e Manrique (2019) observaram o caso de uma professora que participou de empreendimentos do grupo negociando significados com os membros e consigo mesma sobre o ser professor que ensina Matemática naquele contexto. Já Garcia e Cyrino (2019) destacaram que a participação permitiu aos membros se apropriarem do repertório produzido coletivamente, o que ampliou o repertório compartilhado no grupo.

Embora não tematizado nesses estudos, os professores buscaram se socializar em eventos e práticas com usos de textos, mobilizando linguagens sociais e identidades específicas daqueles Discursos, exibindo modos “preferidos” de usos da leitura e da escrita para se assumirem e serem reconhecidos como *insiders* (DIONÍSIO, 2014). A seguir, apresentamos o contexto e os aspectos metodológicos deste estudo.

### **4.3 Contexto, procedimentos metodológicos e participantes da pesquisa**

As análises e conclusões deste estudo foram subsidiadas pelo material empírico produzido em um contexto de reuniões sobre planejamento pedagógico, das quais participaram 6 (seis) professoras/es que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e a coordenadora pedagógica. As reuniões foram parte integrante das Atividades Complementares (AC), desenvolvidas semanalmente em uma escola pública municipal na cidade de Vitória da Conquista, na Bahia. As AC são uma instância de formação continuada permanente, desenvolvidas na própria escola e respaldadas por legislação própria, como a Lei Municipal nº 2.042/2015 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015) e a Lei Federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008).



Em 2016, a coordenadora Isabel propôs um trabalho no qual as professoras/es assumiram o compromisso de participar e interagir regularmente, realizar estudos teóricos para o Ensino de Matemática, discutir projetos, selecionar e analisar tarefas, produzir narrativas de aula e socializar no grupo etc. A justificativa para a escolha do grupo como campo empírico ocorreu devido a essa organização de ações, pois acreditávamos na possibilidade de investigar o compromisso dos membros em práticas com usos da leitura e da escrita e as formas de afiliação, ambos entendidos como expressão de identidades.

Este estudo é de natureza qualitativa (FLICK, 2014), já que o objeto de investigação (identidades de professores) e o objetivo da pesquisa (analisar e caracterizar a constituição identitária de professoras/es que ensinam Matemática mediada pela participação em práticas de letramento docente) demandam uma análise descritiva e interpretativa do fenômeno. Assim, como principal procedimento para produção do material empírico, usamos entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA, 2013), nas quais os participantes expressaram modos de afiliação e de como tornaram-se *insiders* em práticas do grupo.

Em um primeiro momento, apresentamos o objetivo e acordamos que as entrevistas seriam realizadas ao término de alguns encontros. Todas/os aceitaram participar. Elaboramos algumas questões previamente, enquanto outras foram criadas no decorrer das entrevistas. Observamos 26 (vinte e seis) encontros, com duração média de 2 (duas) horas, realizados no turno matutino, às quartas-feiras, entre julho/2018 e fevereiro/2019. Realizamos 7 (sete) sessões de entrevistas, que foram gravadas em áudio e subsidiadas por um roteiro de questões e por um diário de campo do pesquisador.

De modo a preservar o anonimato, os membros escolheram pseudônimos, os quais foram formalizados com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme informações dispostas na Tabela 1, abaixo:

**Tabela 1** – Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Turmas	Tempo de docência/ Tempo no grupo	Formação profissional
Ana	46	7º e 8º	18 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Carla	28	8º	05 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Paulo	24	6º e 7º	01 ano (contratado)/01 ano	Licenciatura em Física
Sara	25	8º	02 anos (contratada)/02 anos	Licenciatura em Matemática
Ivo	40	7º e 9º	12 anos/03 anos	Licenciatura em Matemática
Joana	36	6º e 8º	04 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Isabel	39	Coordenadora	06 anos/04 anos	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

A experiência de Isabel como coordenadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em outra escola, e leituras realizadas em um curso de especialização lhe incentivaram a trabalhar, junto ao grupo, com a escrita de narrativas e com estudos teóricos, quando passou a

atuar nos anos finais do Ensino Fundamental. Ela coordenava as ações do grupo, embora a responsabilidade fosse compartilhada por todos, e se reconhecia como participativa e dedicada a realizar um trabalho colaborativo.

Ana, Carla, Ivo e Sara, na época, também trabalhavam em outra escola. Ana, Carla e Joana fizeram parte do grupo desde o início, enquanto Ivo, Sara e Paulo chegaram após sua constituição. Ana se reconhecia falante, participativa e experiente na docência. Carla disse ser observadora e pouco falante, além de assumir que escrevia bem narrativas. Ivo reconhecia ser falante e ter facilidade em selecionar tarefas. Já Sara se reconhecia pouco falante e competente na escrita de narrativas. Joana se reconhecia participante e competente para selecionar textos teóricos para a discussão. Paulo, por fim, é licenciado em Física, mas nessa escola trabalhava com a disciplina Matemática. Ele se considerava pouco falante e com facilidade em selecionar tarefas.

Para analisar e caracterizar a constituição identitária dos participantes em práticas de leitura e escrita, investigamos o modo como reconheceram assumir papéis e identidades de *insiders* nos empreendimentos. Assim, nas entrevistas, os membros referiram-se ao modo como desenvolveram o repertório, no qual se engajaram com o projeto “Avaliação”, cujo objetivo foi instruir estudantes para realização da Prova Brasil, integrada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse projeto foi elaborado para todas as escolas da rede pela Secretaria Municipal de Educação.

Nas reuniões que observamos, os participantes negociaram ações para compartilhar o repertório, interagindo durante a leitura e a discussão do texto do projeto, do plano de curso, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos referenciais teóricos sobre o Ensino de Matemática e também durante a seleção e análise de tarefas matemáticas, com a elaboração de narrativas de aula referentes à implementação nas turmas. Eles negociaram que a seleção de referenciais teóricos e de tarefas, bem como a elaboração de narrativas seriam ações realizadas pelos participantes e apresentadas para a análise no grupo. Nas entrevistas, os membros expressaram como assumiram modos de participar dessas práticas.

Compreendemos tarefas como atividades didáticas nas quais estudantes são convidados a realizar procedimentos, utilizando conceitos matemáticos na resolução de problemas (MARGOLINAS, 2013). As tarefas foram selecionadas em um banco de dados da SAEB<sup>12</sup>, e as narrativas de aula e registro escrito de análises realizadas no grupo foram elaboradas para a produção de um banco de questões comentadas. As narrativas são o registro de experiências

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/avaliacoessabe2019>>. Acesso em: 30 mar.2020.

docentes, em que foram relatadas a implementação de uma tarefa em sala de aula, suas reflexões e impressões (GRANDO; NACARATO, 2018).

Após a realização das entrevistas, o material empírico foi transcrito e as falas enumeradas para facilitar sua localização e relacionadas com a letra E (Entrevista) como forma de identificar o procedimento para a sua produção. Além disso, foram utilizados alguns símbolos: “[...]”, com o intuito de apontar trechos não audíveis na transcrição, como também para sinalizar recorte de falas com mesmo sentido ou que não corresponderam ao foco de análise; “...”, para indicar uma pequena suspensão ou pausa na fala; e dizeres, entre colchetes “[ ]”, para sinalizar explicações do pesquisador.

#### 4.4 Apresentação e discussão

Na organização para o processo de análise, o material foi transcrito e agrupado segundo recortes de falas que sugerem modos de afiliação que refletem características e dimensões de identidades, as quais foram analisadas e discutidas, posteriormente, à luz da literatura e da teoria. Esses modos de afiliação foram subdivididos em três eventos: Identidade como alinhamento, Identidade como engajamento e Identidade como imaginação. A seguir, apresentamos a análise para cada evento.

##### 4.4.1 Identidade como alinhamento

Ao serem questionadas/os acerca de suas percepções com relação aos empreendimentos desenvolvidos pelo grupo, as/os professoras/es demonstraram o envolvimento em ações referentes a usos da leitura e da escrita em práticas de letramento reconhecidas e valorizadas pela comunidade, conforme trechos de entrevistas, a seguir:

**(E1) Sara:** [...] À medida que fui me familiarizando com a maneira como o grupo trabalha, fui percebendo que as práticas que deram bons resultados foram sendo escritas ao longo dos diversos encontros, ...como em narrativas, leituras teóricas e o roteiro que elaboramos..., ah, todos realizam alguma atividade que carrega muita experiência e discussão. [...] O dia mesmo em que Joana trouxe um texto para estudarmos sobre a resolução de problemas, [...] a discussão foi ótima! Também elaboramos o plano de curso..., mas ele é discutido e modificado de acordo com o trabalho, pensando na melhor forma de ensinar. (10/10/2018)

**(E2) Paulo:** Assim, ...essas experiências foram escritas para nos auxiliar a colocar em prática o que discutimos no grupo. Por exemplo, uma metodologia para um projeto, a análise de uma tarefa. [...] Quando vou selecionar uma tarefa [para discussão], tenho cuidado e faço um trabalho semelhante ao que o professor relatou na sua narrativa e na discussão, ...porque sei que ajuda nossa prática lá na hora da aula. (14/11/2018)

**(E3) Isabel (coordenadora):** [...] Fico interessada porque os professores valorizam um trabalho feito há mais de três anos. [...] Eu coordeno, ...mas fazemos em conjunto porque eles têm experiência com a Matemática na sala de aula, o que eu não tenho. Cada um ajuda numa ação, seja na discussão de projetos, nos estudos teóricos, nos roteiros escritos e na elaboração e socialização de narrativas no grupo. [...] Essas atividades trazem práticas

discutidas pelos professores [...], práticas registradas que ajudam a planejar aulas mais focalizadas, ...que podem contribuir para o aprendizado dos estudantes. (12/09/2018)

Os participantes coordenaram ações em torno de eventos e práticas de letramento para reconhecer e assumir papéis na prática da comunidade. Sara (E1) e Paulo (E2) demonstraram valorizar o empreendimento do grupo em dispor ações negociadas em um suporte escrito (como um roteiro de aula, por exemplo) e reconheceram que esses modos de fazer trazem práticas históricas de participação e que foram constantemente reivindicadas para orientar ações do grupo. Da mesma forma, Isabel (E3) reafirmou que o registro escrito inspirou os participantes no planejamento de ações em sala de aula.

As falas assemelham-se no sentido de que as/os professoras/es reconheceram e assumiram papéis na comunidade, como também reconheceram o papel de outros membros. Sara (E1) e Isabel (E3) explicaram que os diversos empreendimentos do grupo – como escolher textos teóricos para estudo, selecionar e discutir tarefas, elaborar e compartilhar narrativas, discutir e reelaborar projetos – são resultado de um processo de negociação de significados realizado por todos, e Paulo (E2), por sua vez, reconheceu e assumiu essas ações como parte do repertório, porque elas colaboraram com a prática docente<sup>13</sup>.

De maneira geral, as percepções das/os professoras/es sobre os empreendimentos do grupo conectaram os participantes por meio da coordenação de ações e práticas para reconhecer e assumir um Discurso específico, que usa de uma linguagem social específica e reconhecida pelos demais para realizar atividades sociais específicas, como discutir textos teóricos, selecionar tarefas, escrever e socializar narrativas, ouvir narrativas e registrar ações em um roteiro. Os membros participaram dessas práticas de letramento docente como formas situadas de usos da leitura e da escrita, reconhecendo e responsabilizando-se por assumir papéis como *insiders* daquele contexto, com o objetivo mais amplo de melhorar o fazer em sala de aula.

A preocupação com o empreendimento mais amplo referente ao Ensino de Matemática coordenou ações em torno de práticas letradas com as demandas do grupo, bem como da instituição escolar. Sara (E1), por exemplo, disse que foi importante tanto se familiarizar ao modo de trabalho do grupo quanto escrever narrativas, estudar textos teóricos e elaborar roteiros escritos, e Paulo (E2) mencionou que essas ações de usos da leitura e da escrita orientaram o seu fazer docente.

Nesse sentido, as/os professoras/es coordenaram atividades com modos “preferidos” de usar os textos a fim de pertencerem e serem reconhecidas/os como *insiders* em um Discurso

---

<sup>13</sup> Compreendemos a prática docente como os afazeres docentes referentes à ação de ensinar no contexto específico da educação escolar.

cujo sistema de estilos foi definido tanto pelas expectativas do grupo quanto pela instituição escolar. Como os participantes assumiram determinados papéis conforme interesses comuns, eles constituíram identidade de afinidade, que, segundo Gee (2000), é constituída com a participação em grupos de afinidade, como a comunidade social da qual as/os professoras/es participaram.

Gee (2000) explica que identidade de afinidade está relacionada ao acesso e à participação em práticas específicas, como aquelas desenvolvidas no grupo e que possibilitaram aos membros experiências necessárias para se envolverem nas ações. Além disso, as práticas daquele Discurso encontraram-se legitimadas por regras, normas e princípios próprios, tanto da instituição escolar quanto da Secretaria de Educação, o que é constitutivo de identidade institucional (GEE, 2000). Wenger (1998, p. 180, tradução nossa) explica que instituições governamentais, assim como as educacionais, “propõem amplos sistemas de estilos e discursos aos quais podemos pertencer, alinhando, para determinados fins, nossa capacidade para direcionar nossa energia”<sup>14</sup>.

Da mesma maneira, os membros demonstraram formas específicas de usar a leitura e a escrita para possibilitar ao leitor adotar certas perspectivas sobre a experiência e que perfizeram práticas da comunidade, de modo a darem continuidade aos empreendimentos do grupo, conforme os seguintes trechos de entrevistas:

**(E4) Ivo:** Me interessa ouvir as narrativas, ...ah, são experiências diferentes que contribuem para o meu repensar sobre o desenvolvimento da aula. [...] A forma como o outro professor fez nos ajuda a planejar a nossa prática. [...] É um material que ele usou e não deu o resultado esperado, ou uma estratégia que foi boa, ou a organização da turma que poderia ter sido diferente, ou o uso de um *software* que a gente ainda não conhece. [...], por tudo isso, ouvir o colega é importante! (10/09/2018)

**(E5) Ana:** [...] Escrever a narrativa nos moldes do grupo é difícil..., mas é um desafio que considero importante. [...] É difícil, porque selecionar o que importa e escrever para o outro ouvir é ter que se colocar o tempo todo no lugar do outro. Fico me perguntando, ...o que eu gostaria de ouvir? Qual experiência poderia fazer a diferença? [...] Ao mesmo tempo, quando a gente escreve com toda essa preocupação com o colega, pensamos em como poderia ter feito diferente. [...], aí a gente repensa a prática. (14/11/2018)

**(E6) Carla:** [...] Foi difícil no início [referindo-se à escrita de narrativas de aula], mas me interessei quando vi que experiências de outros professores me ajudaram na prática. [...] Tem o cabeçalho, com informações da turma e o conteúdo, a introdução de como iniciamos a aula, se retomamos o conteúdo, se iniciamos com um problema, ...como fizemos o desenvolvimento, qual metodologia, se usamos um *software*, calculadora, jogos, livro didático, [...], se organizamos a sala em duplas ou individualmente, como foi a avaliação, ...se os estudantes foram ao quadro ou o professor conduziu as discussões. [...] Com o tempo, fui melhorando a escrita para me fazer compreender pelos outros, porque temos uma forma de escrever. (10/10/2018)

Os participantes engajaram-se no empreendimento de elaborar narrativas de aula na perspectiva da escrita e da leitura e audição. As falas convergiram no sentido de que os membros reconheceram que a participação nessa prática contribuiu para reflexões sobre o Ensino de Matemática, tanto na leitura de narrativas de outras/os professoras/es, quando se inspiraram em

---

<sup>14</sup> “[...] propose broad systems of styles and discourses through which we can belong by aligning, for certain purposes, our ability to direct our energy”.

formas de desenvolver aulas (IVO, E4), quanto na escrita de suas próprias narrativas, quando sistematizaram ações significativas e que mereceram ser compartilhadas no grupo (ANA, E5; CARLA, E6).

Contudo, em ambas as perspectivas, houve coordenação de ações de modo a constituir práticas dos membros e, conseqüentemente, a negociação de significados na comunidade. Na perspectiva da leitura e audição, Ivo (E4) explicou que, na leitura de narrativas, se identificou com as experiências narradas, com o contexto e com a forma como a aula foi desenvolvida. A sua fala sugere que ele usou da leitura desse tipo de texto visando a um propósito específico, o de repensar a prática docente, segundo perspectivas assumidas nas narrativas que leu e por meio das quais refletiu a prática.

As falas de Ana (E5) e Carla (E6) sugerem que, ao escrever narrativas, elas reconheceram e pretenderam sensibilizar um leitor específico, no caso, outra/o professora/or, a adotar um Discurso específico veiculado no grupo com relação à estrutura de uma narrativa de aula. Nessa acepção, Ana (E5) reitera que “selecionar o que importa e escrever para o outro ouvir é ter que se colocar o tempo todo no lugar do outro”, ou seja, para a professora, é importante escrever de modo que o outro legitime, como também para sensibilizá-lo na adoção de uma certa postura. Nesse mesmo entendimento, Carla (E6) sugere que, ao escrever na perspectiva de se fazer compreender pelo outro, o texto das narrativas foi ganhando visibilidade e aceitação entre as/os professoras/es.

Além disso, Ana e Carla escreveram sob influências específicas que as experiências narradas por outras/os professoras/es lhes sensibilizaram. Por outro lado, quando disseram que “escrever a narrativa nos moldes do grupo é difícil” (ANA, E5) porque havia “uma forma de escrever” (CARLA, E6), compreendemos que a própria estrutura da narrativa, com elementos históricos com que o grupo compunha a escrita, exigia uma sistematização de ideias para uma introdução com informações do contexto, um desenvolvimento, uma conclusão e a reflexão por parte da/o narradora/or. Segundo as falas, essa estrutura constituiu a própria forma de documentar a experiência, uma vez que era preciso “selecionar o que importa e escrever para o outro ouvir” (ANA, E5).

Na análise do que disseram sobre suas percepções dos empreendimentos, entendemos que os membros usaram modos específicos de leitura e de escrita para reconhecer e assumir papéis dentro de um Discurso, possibilitando a outro leitor adotar perspectivas específicas desse mesmo Discurso. O envolvimento em práticas de letramento docente conectou os participantes por meio da coordenação de ações situadas de usos de textos, com as quais se alinharam para serem reconhecidos no contexto.

Nessa perspectiva, o alinhamento é uma forma de afiliação a um Discurso e uma maneira de se compreender identidades, porque por meio dele “coordenamos nossa energia e atividades a fim de nos adequarmos a estruturas mais amplas e contribuirmos para empreendimentos mais amplos”<sup>15</sup> (WENGER, 1998, p. 174, tradução nossa) – no caso, reconhecer e assumir identidade social de *insider*, conectada a tipos particulares de atividades sociais (DIONÍSIO, 2018), cujo objetivo mais amplo foi melhorar a prática docente como professoras/es que ensinam Matemática.

#### 4.4.2 Identidade como engajamento

Nas entrevistas, os membros foram questionados sobre o envolvimento em ações do grupo. Sobre isso, eles apontaram como adotaram e contribuíram com modos específicos de usos da leitura e da escrita para assumir o compromisso e a responsabilidade em empreendimentos pelos quais suas ações foram definidas como competentes:

**(E7) Sara:** [...] Fiquei observando que Joana é experiente e conhece o grupo. [...] Ela trouxe um texto sobre a Resolução de Problemas. [...] Percebemos que não é toda tarefa que podemos considerar como um problema. [...] Quando levei um texto sobre avaliação, foi um capítulo de livro, mas a discussão não rendeu, porque teria que ser específico para o Ensino de Matemática. [...], mas os colegas me explicaram e fui compreendendo as ações do grupo. É interessante um artigo científico de uma revista on-line ou livro, mas específico sobre a Matemática. [...] Hoje, tenho esse cuidado. (10/10/2018)

**(E8) Joana:** A primeira vez que trouxe uma tarefa, os professores não gostaram. [...] Não estava contextualizada em uma situação-problema, sabe? Foi uma tarefa de contexto matemático e não tivemos muito o que discutir. Fiquei com receio de apresentar mais tarefas, mas ao longo das reuniões fui compreendendo o ritmo de trabalho e quais tarefas os colegas gostariam de discutir. [...] Hoje, levo tarefas que se constituem em uma situação-problema, leio em voz alta e todos podem opinar. (12/09/2018)

**(E9) Ana:** Escrevia desprezando minhas ações na aula, sem me importar em contextualizar o ambiente, ...se fiz uma sensibilização ou como organizei a sala. Depois de algumas discussões no grupo, ficamos de trazer alguns elementos próprios do gênero narrativo e que deveriam compor a escrita. [...] Assim, ...agora escrevo com uma contextualização, o desenvolvimento e a discussão com uma reflexão. (14/11/2018)

De maneira geral, os membros explicaram como reconheceram e assumiram o compromisso de dar continuidade aos empreendimentos da comunidade. Enquanto Sara (E7) explicou seu envolvimento na discussão de textos teóricos por meio da observação e reconhecimento de ações realizadas por membros mais experientes, Joana (E8) explicou seu envolvimento ativo na discussão de tarefas por meio de tipos de tarefas em uma situação-problema, que historicamente pertenceram àquele repertório de práticas. Já Ana (E9) explicou que o seu envolvimento competente na escrita de narrativas ocorreu frente às discussões no grupo sobre a estrutura para esse gênero de escrita.

---

<sup>15</sup> “Coordinating our energy and activities in order to fit within broader structures and contribute to broader enterprises”.

As falas convergiram sobre como os membros manifestaram o envolvimento ativo em práticas específicas de leitura e de escrita para desenvolver o repertório. Nesse caso, esse envolvimento foi associado: às formas competentes para assumirem o compromisso de levar textos teóricos para reflexão, inicialmente observando professoras/es mais experientes (E7); ao compromisso com a escolha de tarefas em uma situação-problema, segundo o repertório do grupo (E8); e a como desenvolveram modos de escrever narrativas, conforme uma estrutura com elementos negociados pelos membros (E9).

As formas como as/os professoras/es se envolveram nos diferentes empreendimentos sugerem o compromisso em negociar significados com os demais membros em eventos de letramento a fim de se inserirem em práticas valorizadas naquela comunidade. O fato de reconhecerem e contribuírem para o desenvolvimento do repertório, segundo ações legitimadas como de excelência pelos outros membros, caracterizou o engajamento na busca pela ação competente em: (i) propor a leitura de um determinado tipo de texto (científico) (SARA, E7), (ii) selecionar e analisar um determinado tipo de tarefa (situação-problema) (JOANA, E8) e (iii) escrever narrativas de formas específicas (organizadas com elementos próprios do gênero) (ANA, E9).

A análise sugere que o envolvimento ativo em processos mútuos de negociação de significados pode ser compreendido como um engajamento que possibilitou aos membros irem constituindo identidade de participação (WENGER, 1998), quando se engajaram em modos específicos de leitura e de escrita valorizados e legitimados pelos demais membros do grupo. Assim, eles assumiram o compromisso de levar textos teóricos para reflexão, selecionar e analisar tarefas, escrever e socializar narrativas, a fim de se tornarem *insiders* em práticas valorizadas pela comunidade.

Os participantes foram questionados a respeito da relação entre os membros durante o desenvolvimento dessas ações. Eles admitiram que havia uma relação de apoio e troca, na qual cada participante contribuiu para a formação de trajetórias pessoais em eventos e práticas de letramento, que foram negociadas socialmente:

**(E10) Carla:** Percebo nossa relação de cumplicidade. Já fazemos um trabalho há um tempo e conhecemos a prática um do outro. A experiência de um serve para o outro. [...]. No estudo de um texto teórico, por exemplo, o professor responsável por apresentar o texto disponibiliza na semana anterior. Todos fazem a leitura e trazem anotações ou discutem oralmente sobre dúvidas, sugestões, pontos que considerou importantes e sobre o que a leitura poderá contribuir no seu trabalho em sala de aula. (10/10/2018)

**(E11) Paulo:** Há uma colaboração entre os professores. [...]. Cada um ajuda no trabalho do outro, [...] e isso vem sendo feito aos poucos. Na discussão de uma tarefa, já é rotina a gente pontuar as características daquela tarefa: se é uma situação-problema, qual o nível de dificuldade para as turmas, em quais turmas iremos aplicar, o que vamos modificar [...], mas os colegas ajudam, inclusive o professor que trouxe a tarefa. Fazemos a leitura e as modificações com ele, e isso nos ajuda lá com o estudante. (14/11/2018)



Conforme trechos das entrevistas, Carla (E10) e Paulo (E11) argumentaram que os membros se apoiavam mutuamente, compartilhavam práticas e experiências. Carla (E10) explicou que, embora um professor se responsabilizasse por selecionar um texto teórico para a discussão, todos contribuíam compartilhando experiências, e que essas ações foram sustentadas por um sentimento de cumplicidade, o que permitiu uma continuidade no empreendimento com estudos de textos teóricos. Já Paulo (E11) explicou as ações de ajuda mútua entre os participantes como sustentadas pelo sentimento de colaboração. Segundo ele, no empreendimento de seleção e discussão de tarefas, havia um compartilhamento para a legitimação da tarefa, bem como para a sua modificação.

O engajamento dos membros, manifestado nas falas, proporcionou interações na prática e constituiu trajetórias de participação que se inter cruzaram em práticas de letramento, em empreendimentos reconhecidos pelos participantes. A mutualidade no engajamento para a constituição de trajetórias manifestou-se pelas relações de troca de experiências, pela cumplicidade (CARLA, E10) e pela colaboração (PAULO, E11). Relações semelhantes foram relatadas por Silva e Oliveira (2018), em que professores manifestaram generosidade e troca de experiências ao participarem de uma comunidade.

Uma vez que modos específicos de usar os textos foram constantemente negociados, eles formaram trajetórias que deram continuidade aos eventos e que se repetiram regularmente constituindo práticas de letramento. Essas práticas, como a leitura de textos teóricos de determinadas formas (um professor responsável pela apresentação, leitura antecipada em casa, anotações de dúvidas e sugestões, discussão oral no grupo) (E10) e a seleção de tarefas conforme alguns critérios (situação-problema, nível de dificuldade dos estudantes, quais turmas seriam contempladas, o que seria modificado) (E11), foram negociadas em relações de cumplicidade e colaboração.

O contexto dessas práticas de letramento mobilizou uma linguagem social e identidades que lhes foram específicas, com “modos ‘preferidos’ de, naquela esfera, fazer sentidos com os textos, formas particulares de os usar e, mesmo, de sobre eles falar” (DIONÍSIO, CASTRO; SILVA, 2013, p. 158). O desenvolvimento dessas práticas compartilhadas foi possível por causa do engajamento mútuo, nas relações entre os membros (WENGER, 1998). Para os participantes, essa mutualidade no engajamento promoveu sentimentos de cumplicidade (CARLA, E10) e colaboração (PAULO, E11).

Ao serem questionados sobre como aconteciam as discussões nas reuniões e sobre como os membros reconheciam as ações do outro, os participantes declararam que:

**(E12) Carla:** Eu observo como os outros professores desenvolvem as atividades. Não sou muito de falar. [...]. Presto atenção quando Ana e Ivo estão comentando algo porque eles têm experiência maior na docência. Ana faz muitos comentários sensatos e Ivo é bom em Matemática, ...então, sabe escolher tarefas. [...]. Os professores falam que eu escrevo bem as narrativas [risos]. Sempre que apresento, eles gostam da escrita, [...] como eu consigo sintetizar as principais ideias. [...] Por isso, me identifico com a escrita da narrativa, sabe? [...]. É uma ação que valorizo e acho que ajuda a organizar a aula, tanto para quem escreve quanto para quem lê. [...]. Me esforço para apresentar narrativas bem organizadas. (10/10/2018)

**(E13) Ivo:** [...]. Os colegas esperam que eu faça comentários sobre as tarefas que eles trazem para a discussão. Já percebi que me consideram experiente. [...]. Na verdade, acho a discussão de tarefas uma ação de formação e procuro corresponder a essa expectativa que depositam em mim. [...]. Eu falo bastante nas discussões, principalmente sobre tarefas. [...], mas não sou bom na escrita da narrativa. Fico atento à escrita de Carla. Ela, sim, sabe escrever bem! (10/10/2018)

**(E14) Joana:** [...]. Quando sou eu a responsável por levar um texto teórico, ou escolher uma tarefa para apresentar no grupo, ou quando escrevo narrativas de aula, me contenho em falar pouco e fico aguardando os comentários dos colegas. Essas atividades que desenvolvemos me ajudam na prática lá com o estudante [...], geralmente eu participo muito das discussões [...], mas deixo sempre o professor responsável pela atividade falar primeiro, expor o que pensou. Também deixo Isabel e Ana falarem, porque as considero como mais experientes, [...]. Isabel porque é a coordenadora e Ana porque é experiente. (12/09/2018)

As falas sugerem diferentes modos de participação que refletem modos distintos de reconhecimento. Carla (E12) explicou que assumia uma posição de observadora porque havia membros mais experientes, que mereciam a sua atenção. Carla dedicou-se à escrita de narrativas porque os membros a consideravam competente nesse empreendimento. Para ela, Ana tinha experiência docente e fazia comentários sensatos, enquanto Ivo tinha facilidade com tarefas matemáticas.

Ivo (E13), por sua vez, assumiu ser falante e ativo em decorrência dos membros solicitarem seus comentários sobre as tarefas, mas admitiu que, na escrita de narrativas, assumia uma postura de observador, principalmente quando Carla era a responsável pela escrita, já que a considerava alguém que escrevia bem. Para ele, os outros o reconheciam como experiente com tarefas, por isso buscava corresponder a essa expectativa. Já Joana (E14) explicou que assumia uma posição tanto de falante quanto de observadora, a depender de como reconhecia a propriedade de quem poderia falar, como, no caso, o responsável pelo empreendimento discutido no momento.

O reconhecimento mútuo e as interações com os textos promoveram formas de participação diferentes, assim como a constituição de múltiplas identidades (WENGER, 1998). Os membros assumiram uma participação tanto plena quanto periférica, decorrente da condição ou de se reconhecerem como *experts* nos empreendimentos (WENGER, 1998) ou de serem reconhecidos e legitimados como tais. Carla (E12), naquele momento, assumiu ser mais observadora nas discussões, conduzindo-se a uma participação periférica. Contudo, ao ser legitimada no papel de *expert* na escrita de narrativas, ela assumiu essa condição letrada que a conduziu a uma participação plena.

Entretanto, Ivo (E13) demonstrou assumir uma participação plena nas discussões, uma vez que era constantemente solicitado, embora tenha admitido que, ao escrever narrativas, assumisse uma participação periférica, visto que reconhecia e legitimava essa *expertise* como papel aceito por Carla. As formas de participação de Joana (E14), tanto plena quanto periférica, dependeram de como ela reconheceu o papel do *expert*, como quem podia falar. Isso reafirma que a mudança nos modos de participar esteve relacionada ao reconhecimento e à legitimidade do papel de *expert* da comunidade. A variação da *expertise* entre os membros também foi observada em Estevam e Cyrino (2019), em que o papel de *expert* variou conforme o empreendimento do grupo.

As diferentes formas de participação, como mencionadas nas falas, conduziram as/os professoras/es a múltiplas identidades. Os membros assumiram os modos como se reconheceram e como foram reconhecidos em práticas de leitura e escrita. Esse reconhecimento promoveu relações “mútuas no sentido de que os participantes moldaram as experiências de significado uns dos outros. Ao fazê-lo, eles puderam reconhecer algo de si mesmos uns nos outros”<sup>16</sup> (WENGER, 1998. p. 56, tradução nossa).

A forma como foram reconhecidos lhes autorizou a se engajarem na prática e a reconhecerem as ações como práticas de formação que auxiliaram a prática docente. O reconhecimento sobre o outro foi determinante para constituir identidades e assumir papéis na prática. Essa identidade caracterizada em termos de relações estabelecidas entre as pessoas foi denominada por Gee (2000) como identidade discursiva. Para esse autor, o reconhecimento é sustentado pelo discurso estabelecido com outras pessoas.

Nesse sentido, o discurso dos outros participantes autorizou as/os professoras/es a assumirem uma condição letrada com o objetivo de se engajarem naquelas práticas de letramento docente, sendo Ana a mais experiente e que faz comentários sensatos; Ivo, o bom em Matemática e que sabe selecionar tarefas; e Carla, a que sabe escrever narrativas de aula. Cada um assumiu a *expertise* conforme essa identidade foi sustentada pelo discurso do outro sobre esse reconhecimento, uma vez que, nessa experiência de reciprocidade, o engajamento foi uma fonte de identidade (WENGER, 1998).

#### 4.4.3 Identidade como imaginação

---

<sup>16</sup> “[...] mutual in the sense that participants shape each other’s experiences of meaning. In doing so, they can recognize something of themselves in each other”.

Nas entrevistas, as/os professoras/es relataram como ações da comunidade possibilitaram ações na prática docente. Sobre isso, as falas sugerem que o envolvimento em práticas de leitura e de escrita contribuiu para criar imagens do mundo social para além da própria prática, relacionadas com experiências passadas ou futuras sobre a docência:

**(E15) Ivo:** [...] Quando leio o texto de algum artigo, vou logo pensando que aquilo dá certo na minha prática [...], como se eu me visse ali [...]. Na leitura que fizemos sobre a Resolução de Problemas, vimos que o trabalho em grupo é melhor, o tempo precisa ser organizado, ...aí já vou pensando em como organizar a sala [...], essa atividade é para duplas, essa outra acho que terá que ser trios [...]. Penso também no tempo que eles vão precisar para resolver a questão [...]. A gente vai vendo isso acontecer na mente. (10/10/2018)

**(E16) Paulo:** Outra coisa que influencia é a leitura e a discussão de tarefas [...]. É bem assim, fico pensando em como aquela tarefa vai contribuir com a aprendizagem de um conteúdo, ...o que eu terei que retomar de conteúdo para os estudantes realizarem a tarefa. [...] Eles podem não entender o contexto da tarefa, pode ser difícil. [...] A gente vai conversando e acaba por encontrar um jeito de fazer. (14/11/2018)

**(E17) Carla:** Penso como o colega vai reagir quando ouvir minha narrativa [...]. Aí, quando a gente escreve, tem uma experiência do colega ali também. Esse jeito de aplicar a tarefa foi resultado de discussão anterior, e o professor que ouvir a narrativa vai se lembrar [...]. Então, quando eu escrevo, ali tem minha experiência com a experiência do outro professor. Isso também ajuda a organizar minhas aulas. (10/10/2018)

**(E18) Joana:** [...] Sempre que leio a narrativa do colega, logo me coloco no lugar dele [...]. Assim, claro que é outra realidade, porque foi com outra turma, níveis de aprendizagem diferentes entre os estudantes, mas penso em como faria na minha turma, qual recurso usar, como fazer para melhorar a proposta. [...] E tem outra coisa que acontece, é que eu já fico pensando em como escrever a minha narrativa [...], olha, como ficou bom esse jeito de escrever!... vou buscar fazer assim. (12/09/2018)

As falas convergiram no sentido de que as/os professoras/es identificaram possibilidades para posições ou papéis a serem assumidos na prática docente. Enquanto Ivo (E15) identificou possibilidades no empreendimento “leitura de textos teóricos”, sobre como organizar uma atividade pedagógica em sala, Paulo (E16) identificou posições acerca da implementação de tarefas no empreendimento “discussão de tarefas”. Já com relação ao empreendimento “narrativas de aula”, Carla (E17) identificou que a escrita de narrativas trazia o posicionamento e a experiência do outro, e Joana (E18) identificou que a leitura de narrativas elaboradas por outro professor lhe possibilitou refletir sobre a sua própria prática, idealizando o que poderia fazer diferente.

A identificação dessas possibilidades de assumirem posições ou papéis ocorreu a partir de experiências vivenciadas em eventos e práticas de letramento (leitura de textos, discussão de tarefas, leitura e escrita de narrativas de aula), nos quais os participantes usaram da leitura e da escrita para vivenciar (ou projetar) seu fazer em sala de aula, reconhecendo sua própria “experiência como reflexo de padrões, conexões e configurações mais amplos”<sup>17</sup> (WENGER, 1998, p. 178, tradução nossa). A afiliação por meio da criação de imagens, a partir de vivências, é condizente com resultados do estudo de Tinti e Manrique (2019), sobre a escolha profissional

---

<sup>17</sup> É por meio da imaginação que reconhecemos nossa própria experiência como reflexo de padrões, conexões e configurações mais amplos.

de uma professora pelo magistério a partir de processos de imaginação vivenciados ainda na infância.

Além disso, os membros também argumentaram que o envolvimento em práticas de leitura e de escrita repercutiu nos modos de desenvolver a prática social e criou determinadas formas valorizadas de usar os textos.

**(E19) Ana:** A leitura de textos é para isso [...], são textos sobre a prática em sala de aula, é mesmo para nos ajudar a pensar outros modos de fazer, outras possibilidades. [...] Queremos textos que possam contribuir [...], e daí pegamos artigos científicos, que vieram de pesquisas na área. E, estudando sobre eles, a gente já vai lendo os próximos com outros olhos, fazendo ligações com os textos anteriores [...]. (14/11/2018)

**(E20) Isabel:** Isso de trazer tarefas dentro de um contexto, como uma situação-problema, tem muito das leituras que fazemos aqui no grupo. [...] A gente leu que não é toda tarefa que pode ser considerada um problema, [...] daí que a gente pensa logo em trabalhar conceitos matemáticos dentro de um problema. [...]. E digo que essa forma de olhar para as tarefas foi a partir das leituras que fizemos. (12/09/2018)

A fala de Ana (E19) sugere que a leitura de textos teóricos específicos (artigos científicos) lhe possibilitou criar conexões com a prática docente e idealizar a leitura desse tipo de texto, de modo a possibilitar essas projeções. Da mesma forma, Isabel (E20) reafirmou a preferência do grupo pela leitura de determinados textos, que pressupõem e idealizam um determinado modo de fazer, aceito e valorizado pelo grupo, como, no caso, textos sobre tarefas contextualizadas em uma situação-problema.

A análise das falas sugere que as/os professoras/es usaram da imaginação de experiências vividas ou projetadas com usos da leitura e da escrita para idealizar, posicionar ou projetar práticas valorizadas pela comunidade e fazer conexões mais amplas com a sala de aula, uma vez que a imaginação “cria imagens do mundo e enxerga conexões no tempo e no espaço fazendo extrapolações a partir de nossa própria experiência”<sup>18</sup> (WENGER, 1998, p. 173, tradução nossa).

Assim, a imaginação tornou-se uma forma de afiliação à comunidade e um componente importante para compreendermos a constituição identitária dos participantes, visto que lhes permitiu criar novas imagens da prática social e ampliar a imagem deles próprios, quando se colocaram no lugar do outro e escreveram para informar o outro a fim de que este adotasse certas perspectivas sobre a experiência (a exemplo de quais tarefas selecionar, como iniciar a aula, como organizar a turma e fazer a socialização etc.) além de informar sobre modos preferidos de registrar essas práticas em forma de narrativas de aula.

De outro modo, o envolvimento em práticas de letramento docente refletiu tanto um processo de participação – quando se empenharam na negociação de significados para selecionar e discutir tarefas, ler textos teóricos, escrever e socializar narrativas – quanto um

---

<sup>18</sup> “[...] creating images of the world and seeing connections through time and space by extrapolating from our own experience”.

processo de reificação – sob formas de idealizações, posicionamentos, ações ou projeções que surgiram na prática do grupo e em projeções futuras –. Nesse sentido, a imaginação sugeriu a ocorrência de um processo mútuo de participação e reificação que contribuiu para a constituição identitária dos membros e da comunidade.

#### 4.5 Conclusões e implicações

A abordagem sociocultural do letramento (GEE, 2013) e constructos da teoria social da aprendizagem (WENGER, 1998) possibilitaram uma compreensão da constituição identitária de professoras/es que ensinam Matemática participantes de uma comunidade social e cujo repertório fez usos de práticas de leitura e de escrita. A análise sugere que a constituição de identidades ocorreu na busca por se assumirem *insiders* naquele domínio de práticas, por meio da negociação de identidades para serem reconhecidas/os e do engajamento em práticas de letramento valorizadas no contexto.

Olhar para práticas de letramento docente específicas da comunidade mostrou como os membros usaram práticas de leitura e de escrita para assumir papéis em empreendimentos valorizados e legitimados naquele grupo, para reconhecer e dar continuidade a esses empreendimentos, para assumir formas de participação em decorrência da legitimidade atribuída por eles e por outros membros e como projetaram ações para idealizar ou se posicionar ao desenvolver o repertório. Como consequência da inserção nesses modos de usar a leitura e a escrita, elas/es constituíram ou exibiram identidades que lhes permitiram “tornar-se” e serem reconhecidas/os como professoras/es que ensinam Matemática.

No eixo “Identidade como alinhamento”, as análises apontam a coordenação de ações envolvendo eventos e práticas de letramento para reconhecer e assumir papéis em empreendimentos do grupo. Não obstante, o alinhamento por práticas valorizadas na comunidade mostrou-se uma questão de afinidade a modos de usar os textos para participarem de forma efetiva nas ações desenvolvidas. Ademais, conformaram práticas reconhecidas não somente pelos membros, mas também pela instituição escolar e pelas instâncias institucionais de formação, como a Secretaria de Educação, demonstrando que a constituição de identidades docentes perpassa tanto por experiências de participação em determinados grupos quanto por posições legitimadas nas instituições em que ocorrem.

Por outro lado, os *insights* resultantes do eixo “Identidade como engajamento” sugerem que a constituição de identidades docentes envolveu tanto fatores individuais quanto sociais,

uma vez que as formas como as/os professoras/es assumiram o engajamento em eventos e práticas de letramento levaram em consideração o discurso do outro, autorizando e reconhecendo essas ações. Ao mesmo tempo, os modos como se reconheceram e foram reconhecidas/os lhes conduziram a múltiplas identidades, relacionadas a como assumiram sua condição letrada de *experts*, como aquela/e que assume saber comentar, selecionar tarefas e escrever narrativas de aula.

Já os resultados discutidos no eixo “Identidade como imaginação” destacam que as/os professoras/es usaram da imaginação para criar conexões com experiências passadas e futuras e para idealizar modos preferidos e valorizados de usar a leitura e a escrita. Essas práticas de letramento foram legitimadas na comunidade e informaram modos específicos de selecionar, implementar tarefas e registrar ações em forma de narrativas de aula, objetivando sensibilizar o outro a participar dessas práticas.

Esses resultados sugerem que a constituição de identidades esteve associada ao reconhecimento e à legitimidade de ações do outro e do próprio professor, aos papéis assumidos por ele e por outros e ao compromisso em desenvolver o repertório. As discussões indicam possibilidades e desafios para os contextos de formação repensarem sua organização, uma maior diversificação do repertório, a relação e as interações entre os membros, bem como o compromisso tanto do grupo quanto de instituições como a própria escola, levando-se em conta esses aspectos para possibilitar uma organização de formação que priorize ações contextuais, em que professoras/es possam ser protagonistas.

Conforme *insights* deste estudo, o que docentes leem, escrevem e fazem das práticas de leitura e de escrita remetem a uma socialização na busca por serem reconhecidos e legitimados como um determinado tipo de pessoa, no caso, professoras/es que ensinam Matemática. Isso implica na possibilidade de espaços de formação docente ampliarem a diversidade de ações em práticas de leitura e de escrita para que professoras/es assumam de modo competente a condição de participantes letrados no interior dessas práticas.

Por outro lado, a perspectiva sociocultural que nos permitiu compreender como modos preferidos de usar os textos mobilizaram e constituíram identidades docentes de como “tornar-se” ou ser uma/um professora/or que ensina Matemática abre possibilidades de pesquisas que tenham, por exemplo, o propósito de analisar aprendizagens docentes decorrentes da socialização a partir de práticas de leitura e de escrita com a participação em uma comunidade social.

## Referências

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de jul., 2008.

BROCKMEIER, J.; OLSON, D. R. The Literacy Espisteme. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (eds.) **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-23, 2009.

DIONÍSIO, M. L. Educação de adultos: novas oportunidades de *literacia*. **Perspectiva**, v. 32, n. 1, p. 21-37, 2014.

DIONÍSIO, M. L. ‘Literacia disciplinar’: percepções de professores do ensino básico. **Raído**, v. 12, n. 30, p. 73-90, 2018.

DIONÍSIO, M. L.; CASTRO, R. V.; SILVA, A. A relação com o escrito nos kits de identidade de adultos em processos de reconhecimento e certificação de competências. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 155-172, 2013.

ESTEVAM, E. J. G.; CYRINO, M. C. C. T. Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 227-253, 2019.

FLICK, U. **An introduction to Qualitative Research** .5. ed. London, Sage Publications, 2014.

GARCIA, T. M. R.; CYRINO, M. C. C. T. Identidade profissional de professores que ensinam matemática em uma Comunidade de Prática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 8, n. 15, 2019.

GEE, J. P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, Madison, v. 25, p. 99-125, 2000.

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDELLE, R. B. (Eds.). **Theoretical models and processes of Reading**. Newark: International Reading Association, v. 6, p. 136-151, 2013.

HEYD-METZUYANIM, E; LUTOVAC, S.; KAASILA, R. Identity. In: GOLDIN, G. A. et al. Attitudes, beliefs, motivation and identity in mathematics education. ICME-13 ed. Switzerland: **Springer**, 2016.

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



- LUTOVAC, S.; KAASILA, R. Future directions in research on mathematics-related teacher identity. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 16, n. 4, p. 759-776, 2018.
- MARGOLINAS, C. (Ed.). **Task Design in Mathematics Education**. Oxford: Proceedings of ICMI Study 22, 2013.
- MOJE, E. B.; LUKE, A. Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. **Reading research quarterly**, v. 44, n. 4, p. 415-437, 2009.
- PAULA, E. F.; CYRINO, M. C. C. T. Perspectivas de Identidade Profissional de Professores que ensinam Matemática presentes em artigos científicos publicados entre 2006-2016. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 5, 2018.
- PAZ, M. L.; FRADE, C. A História de Nair: a força da identidade institucional para a permanência na docência em matemática. **Bolema**, v. 30, n. 56, p. 1260-1279, 2016.
- PERRY, K. H. What Is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 8, n. 1, p. 50-71, 2012.
- SILVA, L. A.; OLIVEIRA, A. M. P. A construção de identidades em uma comunidade de prática na visão dos participantes. **Perspectiva**, v. 36, n. 2, p. 490-513, 2018.
- SILVA, M. G. M.; GONÇALVES, T. O.; ASSUNÇÃO, C. A. G. A identidade formativa do professor de Matemática de escolas rurais. **Ciencia & Educação**, v. 25, n. 4, p. 1101-1117, 2019.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- STREET, B. V. Academic Writing: Theory and Practice. **Journal of Educational Issues**, v. 1, n. 2, p. 110-116, 2015.
- STREET, B. V. New literacy studies in educational contexts. In: PIHL, J.; KOOIJ, K. S.; CARLSTEN, T. C. (Eds.). **Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century**. Rotterdam: SensePublishers, p. 23-32, 2017.
- TINTI, D. S.; MANRIQUE, A. L. Sou professora de Matemática tradicional! Análise de traços de identidade de Amanda em relação à constituição profissional. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 21, n. 1, 2019.
- TUSTING, K. Language and Power in Communities of Practice. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds). **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 36-54, 2005.
- VITÓRIA DA CONQUISTA. PMVC. SMED. Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial de Vitória da Conquista**, 2015. Disponível em: <http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Lei-2.042.2015-PME-1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

## APRENDIZAGENS DE PROFESSORAS/ES QUE ENSINAM MATEMÁTICA MEDIADAS PELA PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOCENTE

**Resumo:** Este artigo teve por objetivo identificar e analisar aprendizagens de professoras/es que ensinam Matemática mediadas pela participação em práticas de letramento docente. Para tanto, utilizamos uma abordagem qualitativa e ferramentas analíticas da Teoria Social da Aprendizagem e do letramento como prática social para promover uma compreensão teórica de aprendizagens de professoras/es ao fazerem usos de práticas de leitura e de escrita em um contexto de reuniões de estudo e planejamento de aulas, para os anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública. O material empírico foi produzido por meio de observações dessas reuniões, entrevistas com professoras/es e análise de documentos. Os resultados indicam que ocorreram aprendizagens relacionadas à leitura e discussão de textos, à leitura e análise de tarefas e à elaboração de narrativas de aulas. A análise sugere que essas aprendizagens foram constitutivas da organização da própria prática de leitura e de escrita, daquilo que se lê e se escreve e de como isso foi realizado naquele contexto e como repercutiu na prática docente.

**Palavras-chave:** Aprendizagens. Práticas de letramento. Formação de professores que ensinam Matemática. Participação. Negociação de significados.

### Learning of teachers teaching Mathematics mediated by participation in teacher literacy practices

**Abstract:** This article aimed to identify and analyze the learning of teachers who teach Mathematics mediated by participation in teaching literacy practices. To this end, inspired by a sociocultural perspective of literacy and by constructs of the Social Theory of Learning, we use a qualitative approach to promote a theoretical understanding of teachers' learning, when making use of reading and writing practices in the context of study meetings and lesson planning for the final years of elementary school, in a public school system. The data were produced through observations, interviews and document analysis. The results indicate that there were learnings related to reading and discussing texts, reading and analyzing tasks and the elaboration of class narratives. The analysis suggests that these learnings were constitutive of the organization of the reading and writing practice itself, of what is read and written and how it was carried out in that context and how it impacted on the teaching practice.

**Keywords:** Learning. Literacy practices. Training of teachers who teach mathematics. Participation. Negotiation of meanings.

### 5.1 Introdução

A compreensão do letramento em uma perspectiva sociocultural implica que os usos da leitura e da escrita são ações intimamente relacionadas aos contextos de práticas sociais, culturais, políticas e históricas das quais fazem parte (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; GEE, 2013; DIONÍSIO, 2018). Nessa acepção, os textos são representações escritas, faladas, impressas ou visuais e seus usos correspondem a práticas socialmente situadas, nas quais os significados constituem e são constituídos nos contextos em que se realizam (BROCKMEIER; OLSON, 2009; KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Essa conceptualização encontra lugar nos estudos do Letramento como Prática Social<sup>1</sup> (STREET, 2017) e rejeita uma visão instrumental de usos da leitura e da escrita como técnicas e capacidades unicamente individuais, adquiridas independentemente dos contextos de sua produção. Nesse sentido, as práticas com usos da leitura e da escrita se constituem em atividades sociais particulares e “incluem tudo aquilo que as pessoas fazem com os textos, nas suas mais diversas formas, no seu dia a dia e nos diferentes eventos sociais em que se envolvem” (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013, p. 161).

Desse modo, os estudos filiados a essa perspectiva compreendem o letramento como um conjunto de práticas sociais, nas quais os significados são produzidos na interação entre o texto e o contexto social, analisando eventos e práticas de letramento (PERRY, 2012). Segundo Street (2017), os eventos designam ações particulares em que é possível observar usos da leitura e da escrita com a mediação de textos, enquanto as práticas de letramento se referem a modos culturais de usos que configuram e dão sentido a um evento e que são assumidos por um grupo social em um contexto específico. No caso do letramento docente, são usos da leitura e da escrita próprios do contexto escolar e nos quais professoras/es participam para exercer a docência (KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Para cada evento de letramento, conseqüentemente, os propósitos e os modos de usar os textos variam e incorporam características peculiares das comunidades e/ou instituições em que têm lugar e que definem usos legítimos para a leitura e a escrita naquele contexto (KLEIMAN; ASSIS, 2016). De acordo com Dionísio (2018), para cada um desses contextos, é mobilizada uma linguagem específica, com modos “preferidos” de usar os textos e que correspondem a objetivos específicos daquele grupo social.

Assim, para fazerem sentido, a leitura e a escrita de textos específicos demandam experiências e habilidades em práticas próprias do contexto, uma vez que os participantes “produzirão significados diferentes de textos específicos, interagirão com esses textos de maneiras diferentes e os colocarão em ‘usos’ de diferentes maneiras”<sup>2</sup> (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2, grifo dos autores, tradução nossa), alinhados às experiências de práticas nas quais essas ações se realizam. A experiência é social, uma vez que ela se dá na relação de interação com os outros para desenvolver a prática (WENGER, 1998).

Portanto, a aprendizagem na leitura e na escrita de tipos específicos de textos e de formas particulares pressupõe a interação em uma prática, na qual os participantes se assumem letrados

---

<sup>1</sup> Na próxima seção, a expressão “prática social” será discutida em termos teóricos.

<sup>2</sup> “They will make different meanings from specific texts, interact with these texts differently, put them to different ‘uses’”.

para compartilhar modos específicos de ler e falar sobre textos de determinadas maneiras, além de interagirem socialmente sobre eles de formas específicas, reconhecendo-os e legitimando-os como parte da prática (PERRY, 2012). Essa ação competente nos usos da leitura e da escrita diz respeito à perspectiva letrada (GEE, 2013) reconhecida sobre si, sobre os outros e com relação aos textos para indicar a condição (SOARES, 2006) de *insider* (GEE, 2013) em assumir papéis.

A condição de letrado em uma prática social corresponde à perspectiva de estar socializado em usar uma linguagem “adequada” dentro de um determinado Discurso<sup>3</sup>, que reconhece “maneiras de combinar e coordenar palavras, ações, pensamentos, valores, corpos, objetos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas [...], de forma a assumir e reconhecer identidades e atividades específicas, socialmente situadas”<sup>4</sup> (GEE, 2013, p. 145, tradução nossa). A socialização, portanto, não é uma condição estruturante, mas sempre negociada no interior das comunidades (WENGER, 1998).

A socialização manifesta-se como uma tendência a nos comportar, agir e pensar de determinadas formas, mas não se restringe a isso, já que práticas, identidades e aprendizagens estão sujeitas a mudanças, de acordo com a participação em comunidades (WENGER, 1998). Para o teórico, a aprendizagem está relacionada a mudanças na participação em práticas de comunidades e à constituição de identidades nessas práticas. Assim, socializar-se a um Discurso significa aprender a usar linguagens (oral e escrita) particulares, ou seja, assumir a condição de *insider*, caracterizada pelo envolvimento, compromisso e reconhecimento em compartilhar a prática (WENGER, 1998).

A partir dessas discussões, neste artigo, objetivamos identificar e analisar aprendizagens de professoras/es que ensinam Matemática<sup>5</sup> mediadas pela participação em práticas de letramento docente. O contexto deste estudo foi uma comunidade social<sup>6</sup> constituída por

---

<sup>3</sup> Para Gee (2013), discurso com “d” minúsculo refere-se à linguagem cotidiana, como conversas e discussões, enquanto Discurso com “D” maiúsculo se trata da condição de assumir modos de ser e estar em um determinado contexto, agindo, falando e escrevendo conforme reconhecimento de outros. Esse autor compreende os usos da língua escrita em seu caráter social e contextual. Neste estudo, os usos da língua (oral e escrita) expressam interações mediadas por textos (GEE, 2013).

<sup>4</sup> “Ways of combining and coordinating words, deeds, thoughts, values, bodies, objects, tools, and technologies, and other people (at the appropriate times and places) so as to enact and recognize specific socially situated identities and activities”.

<sup>5</sup> Utilizamos o gênero feminino antes do masculino em reconhecimento, porque as professoras foram a maioria entre os membros da comunidade pesquisada. Além disso, como nos referimos a profissionais que exercem o ofício de ensinar Matemática independentemente da formação inicial, optamos por usar a expressão “professoras/es que ensinam Matemática” em vez de “professoras/es de Matemática”.

<sup>6</sup> Wenger (1998) usa a expressão “comunidades de prática” para desenvolver o seu quadro teórico. Optamos por usar “comunidades sociais”, uma vez que, segundo Tusting (2005), Wenger (1998) não desenvolveu conceitos sobre usos da língua escrita nessas comunidades, apesar das evidências no material empírico.

professoras/es reunidas/os para estudar sobre o Ensino de Matemática e planejar ações para desenvolver o currículo, compartilhando interesses, preocupações, linguagens e, assim, aprendendo juntas/os (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Nessas práticas, as aprendizagens puderam ser analisadas pelo modo como os membros demonstraram estar socializados em usos particulares da leitura e da escrita, mudando a participação para serem *insiders* e mobilizar linguagens e identidades específicas. Para dar conta desse propósito, na próxima seção, retomamos a literatura sobre letramento e aprendizagem, a partir da perspectiva teórica adotada. Na terceira seção, apresentamos os procedimentos metodológicos, seguidos da seção de análise e, por fim, as conclusões e implicações.

## **5.2 Aprendizagens com usos de textos: prática social, negociação de significados e identidade**

Embora pesquisas no campo da Educação já utilizem há mais tempo um enfoque sociocultural para compreender a aprendizagem (GUTIÉRREZ, 2013; KLEIMAN; ASSIS, 2016), essa perspectiva, em específico na Educação Matemática recebeu maior destaque nas duas últimas décadas (SKOTT, 2013; GUTIÉRREZ, 2013). Em comum, esses estudos compreendem conhecimento e identidade intrinsecamente relacionados e situados em práticas específicas, nas quais a participação possibilita aprendizagens.

A aprendizagem é um fenômeno social relacionado às diferentes comunidades das quais as pessoas participam ao longo da vida (WENGER, 1998). Esse raciocínio inspirou Estevam e Cyrino (2019) a investigarem elementos que oportunizaram aprendizagens em comunidades sociais das quais participaram professores que ensinam Matemática. Os autores identificaram aprendizagens relacionadas ao compartilhamento de práticas, ao compromisso solidário, reflexões sobre a prática, dentre outras. Esse resultado é convergente com outros estudos da literatura, que documentaram aprendizagens de professores que ensinam Matemática sob um enfoque sociocultural (NAGY; CYRINO, 2014; CRISTOVÃO; FIORENTINI, 2018; GARCIA; CYRINO, 2019).

A análise de interações com usos de textos em uma perspectiva sociocultural considera a unidade básica de análise os eventos e as práticas de letramento (STREET, 2017). Contudo, não é suficiente a presença de um texto para a constituição de um evento de letramento, havendo a necessidade de os participantes da interação estarem motivados em produzir atividades específicas, as quais são realizadas, mobilizando práticas de letramento que dão significados

aos usos da leitura e da escrita num evento particular (PERRY, 2012; KLEIMAN; ASSIS, 2016).

Por exemplo, há uma variedade de práticas de letramento próprias do contexto escolar e que, tradicionalmente, fazem parte do trabalho da/o professora/or que ensina Matemática, como a participação em reuniões de planejamento, a elaboração e a correção de avaliações, a discussão de projetos, a análise de tarefas matemáticas etc. Nessas práticas, quando professoras/es leem e/ou escrevem, elas/es se engajam em um conjunto de eventos de letramento, quase sempre regulares e relacionados a usos da leitura e da escrita próprios do contexto. Uma/um professora/or pode escrever um plano de aula com determinados elementos (evento de letramento), cujo modelo foi discutido em reuniões, como parte integrante da prática de elaboração de planos de aula (prática de letramento).

De acordo com Purcell-Gates, Perry e Briseño (2011), os motivos para o engajamento em um evento de letramento correspondem à intenção comunicativa e ao objetivo social do participante. A intenção comunicativa refere-se ao porquê do engajamento, ou seja, ao objetivo específico para ler e/ou escrever, enquanto o objetivo social está relacionado ao para que se engajar e denota motivações em domínios sociais mais amplos. Por exemplo, um professor pode se engajar na leitura de um artigo científico com a intenção comunicativa de verificar o uso de um *software* educacional, assim como essa prática pode estar relacionada ao objetivo social de fazer uso na prática docente.

Para desenvolver as práticas, professoras/es se engajam em modos “preferidos” de usar, produzir significados e falar sobre os textos (DIONÍSIO, 2018). Essas práticas guardam linguagens específicas, denominadas linguagens sociais (GEE, 2013), por estarem associadas a tipos particulares de atividades e por constituírem identidades com relação a elas. Os Discursos são constituídos por linguagens sociais que integram padrões distintos de vocabulário, estilo e registro para “aceder, usar e valorizar os textos” (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013, p. 158). Um Discurso expressa o que se lê e se escreve e como isso é feito, definindo “o que conta como normal e natural e o que conta como inapropriado e desviante”<sup>7</sup> (GEE, 2013, p. 144, tradução nossa).

Assim, é possível imaginar que, na elaboração conjunta de planos de aula, professoras/es mobilizam uma linguagem específica para criar um modelo específico. Esse modelo, por exemplo, pode ser escrito disposto em uma tabela ou quadro ou em parágrafos corridos em um texto, contemplar objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, critérios de avaliação,

---

<sup>7</sup> “[...] what counts as normal and natural and what counts as inappropriate and deviant”.

como formas de registrar ações esperadas por parte de professoras/es no trabalho com um determinado conteúdo na prática docente. Esta circunscreve afazeres referentes ao ensino no contexto escolar.

Como parte de um Discurso pertencente à matemática escolar (GARNICA, 2008), essas ações conformam atribuições “normais” esperadas de professoras/es que ensinam Matemática. Reconhecer a condição de letrada/o na prática de elaboração de planos de aula corresponde a ser capaz de elaborá-los conforme especificidades exigidas no grupo, ou seja, estar alinhada/o a uma linguagem específica, reconhecida e valorizada naquele Discurso. Em outras palavras, significa assumir papéis e identidades que as/os reconheçam como *insiders* em modos “de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir e usar vários objetos, [...] a serviço de representar identidades e atividades significativas, socialmente situadas”<sup>8</sup> (GEE, 2013, p. 143, tradução nossa).

Podemos dizer, ainda, que a prática da elaboração de planos de aula varia conforme os contextos e se aproxima de peculiaridades do Discurso do grupo social em que tem lugar e das instituições que a legitimam. Assim, esse processo encontra-se circunscrito em uma prática social com interações compartilhadas em um contexto histórico e social que dá estrutura e significado ao que é feito (WENGER, 1998). Para o autor, os participantes se envolvem em um empreendimento conjunto, como na elaboração de planos de aula, e conforme essa prática se torna regular, o engajamento mútuo constitui um repertório compartilhado com modos comuns de usar linguagens, estilos e rotinas por meio do qual significados são negociados.

Por outro lado, como nos informam Lankshear e Knobel (2007), a possibilidade de aprender a ler e escrever tipos específicos de textos e de maneiras particulares (normais) pressupõe a interação em uma prática social, na qual os participantes não apenas leem textos dessa maneira, como também reconhecem e legitimam essa prática. Segundo Wenger (1998), por meio do engajamento em uma prática social, os membros se comprometem em compartilhar repertórios na busca por tornarem-se *insiders*, isto é, desejam participar e aprofundar conhecimentos e *expertise* naquela prática.

Para o autor, a prática ocorre em uma comunidade social na qual os membros se reconhecem como tais e constituem relações diversas para desenvolvê-la. Nesse sentido, a comunidade é um espaço no qual eles podem se assumir *insiders* e serem assim reconhecidos, negociar significados sobre a prática e aprender como consequência de “pertencer a” ou “ser

---

<sup>8</sup> “A Discourse integrates ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing, and feeling (and using various objects, symbols, images, tools, and technologies) in the service of enacting meaningful socially situated identities and activities”.



membro de” uma comunidade social. Todas essas dimensões da prática e da comunidade caracterizam aprendizagens, contudo, Wenger (1998) ainda apresenta outros componentes, como significado e identidade.

Os significados compartilhados refletem tanto um processo de reconhecimento quanto um processo de participação, o que fez Wenger (1998) associar o significado à experiência, uma vez que o envolvimento em situações rotineiras produz significados que estendem ou modificam a própria experiência. Como a experiência é social, para o teórico, o significado é situado em um processo de negociação de significados, que combina interpretação e ação na interação entre os processos de participação e reificação.

Wenger (1998) explica que a participação envolve ação e conexão com a prática, em um processo que implica inserção, compromisso, legitimidade e reconhecimento mútuo, isto é, descreve a interação entre os membros. O autor aponta que uma participação periférica pode conduzir a uma participação plena, caracterizada pelo envolvimento e pelo reconhecimento de papéis, além disso, essas trajetórias são mutáveis e podem impulsionar mudanças nas formas de participação e, independentemente disso, oportunizar aprendizagens aos membros. A reificação, por sua vez, é um processo complementar e indissociável da participação, dá forma à experiência e refere-se ao produto em si, quando transforma a experiência em algo material (WENGER, 1998).

Assim, os membros negociam significados quanto a modos de ser e estar na prática e se engajam para constituir identidades em relação à comunidade (WENGER, 1998). Dessa maneira, identidades são pessoais e sociais, já que são “uma forma de falar sobre como a aprendizagem muda quem somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto de nossas comunidades”<sup>9</sup> (WENGER, 1998, p. 5, tradução nossa). Portanto, a aprendizagem é compreendida como uma fonte de identidade.

Nessa perspectiva, os estudos de Nagy e Cyrino (2014), Cristovão e Fiorentini (2018) e Garcia e Cyrino (2019) discutem sobre aprendizagens de professores que ensinam Matemática participantes de comunidades sociais. Os resultados desses estudos apontam que o engajamento em compartilhar experiências, analisar e refletir práticas docentes, compartilhar sucessos e frustrações, estabelecer laços pessoais e profissionais são ações presentes nesses contextos e podem possibilitar aprendizagens a professores.

### 5.3 Contexto, participantes e procedimentos metodológicos

---

<sup>9</sup> “[...] a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities”.

A produção do material analisado nesta pesquisa ocorreu em encontros sobre planejamento pedagógico em uma escola pública municipal da cidade de Vitória da Conquista, na Bahia, dos quais participou um grupo de professoras/es que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses encontros, desenvolvidos na própria unidade escolar, compunham as Atividades Complementares (AC) e foram uma conquista da classe docente, como um dispositivo de formação continuada permanente, de frequência semanal e computadas dentro da carga horária docente. As AC estão previstas em legislação própria, como a Lei Municipal nº 2.042/2015 (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2015) e a Lei Federal nº 11.738/2008 (BRASIL, 2018).

O grupo foi constituído por 6 (seis) professoras/es e pela coordenadora pedagógica, a qual propôs uma organização de ações que tiveram início em 2016, quando assumiram o compromisso de interagir regularmente e desenvolver o repertório. Essa organização de ações, com usos da leitura e da escrita e o compromisso dos membros, justifica a escolha pelo grupo, pois acreditávamos na possibilidade de investigar o envolvimento com os textos, a negociação de significados e a constituição de identidades como componentes para analisarmos aprendizagens docentes.

Observamos 26 encontros, entre julho/2018 e fevereiro/2019, e, após as/os professoras/es e a coordenadora aceitarem participar, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os encontros aconteceram no turno matutino, às quartas-feiras e tiveram duração média de 2 (duas) horas. Eles foram filmados e gravados em áudio, a fim de registrar falas, gestos e formas de participação. Para preservar o anonimato, utilizamos nomes fictícios, conforme Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1** – Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Turmas	Tempo de docência/ Tempo no grupo	Formação profissional
Ana	46	7º e 8º	18 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Carla	28	8º	05 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Paulo	24	6º e 7º	01 ano (contratado)/01 ano	Licenciatura em Física
Sara	25	8º	02 anos (contratada)/02 anos	Licenciatura em Matemática
Ivo	40	7º e 9º	12 anos/03 anos	Licenciatura em Matemática
Joana	36	6º e 8º	04 anos/04 anos	Licenciatura em Matemática
Isabel	39	Coordenadora	06 anos/04 anos	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

A coordenadora Isabel propôs o trabalho com a escrita de narrativas de aula e estudos teóricos devido a leituras realizadas em um curso de especialização e à experiência vivenciada em outra unidade escolar, quando coordenou os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ana,

Carla, Ivo e Sara trabalhavam em outra unidade escolar. Paulo, apesar de licenciado em Física, trabalhava com a disciplina Matemática.

Com o objetivo de identificar e analisar aprendizagens com a participação em práticas de letramento docente, focalizamos a análise nos componentes prática, comunidade, significado e identidade, como forma de caracterizarmos aprendizagens (WENGER, 1998). Assim, apresentamos discussões nas quais os membros se engajaram para desenvolver o projeto “Avaliação”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, cujo propósito foi preparar estudantes para a realização da Prova Brasil, como parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Analisamos os componentes prática, comunidade, significado e identidade em práticas de leitura e discussão de textos do projeto, do plano de curso, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de referenciais teóricos; na seleção e análise de tarefas matemáticas; e na elaboração de narrativas de aula. As tarefas são atividades didáticas com as quais os estudantes se envolvem para resolver problemas, desenvolver conceitos matemáticos e realizar procedimentos (MARGOLINAS, 2013). Compreendemos as narrativas como o registro docente de experiências sociais em forma de relatos, reflexões e impressões ao desenvolverem uma atividade em sala de aula (GRANDO; NACARATO, 2018).

Conscientes de que o objeto e o objetivo deste estudo requerem uma análise, cujo posicionamento teórico-metodológico é relacional e não dissocia a participação em práticas dos contextos em que ocorrem, a experiência de significados (WENGER, 1998) foi o foco que gerou interpretações, o que demandou uma análise descritiva e interpretativa do fenômeno, sem a intenção de quantificá-lo, caracterizando a abordagem qualitativa da pesquisa (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012).

Devido a essa opção metodológica, utilizamos como procedimentos para a produção de material empírico observações de reuniões, entrevistas com professoras/es e análise de documentos. A observação possibilitou identificar e registrar falas, gestos e ações dos participantes no contexto real (CRESWELL, 2009). Após algumas reuniões, realizamos 7 (sete) sessões de entrevistas semiestruturadas (AMADO; FERREIRA, 2013), nas quais os membros expressaram modos de afiliação e como se tornaram *insiders*. Os documentos (ALVES-MAZZOTTI, 2002), por sua vez, foram constituídos pelas narrativas de aula elaboradas pelos membros, por textos discutidos nas reuniões (projeto, BNCC, referenciais teóricos, plano de curso), pelos *slides* utilizados nos encontros e por notas de campo do pesquisador.

As interações referem-se a eventos em que o empreendimento da comunidade foi a discussão de tarefas seguindo as unidades temáticas – Número, Álgebra, Geometria, Grandezas

e Medidas, Probabilidade e Estatística –. As tarefas foram selecionadas pelos membros em um banco de dados da SAEB<sup>10</sup> e, após a implementação, foram elaboradas narrativas de aula com o propósito de constituir um banco de questões comentadas, com reflexões acerca da implementação, de modo a servir como referência.

Para transcrição dos diálogos, as falas foram relacionadas com as letras O (Observação), E (Entrevista) e N (Narrativa), identificando os procedimentos de produção de material empírico, e enumeradas para facilitar sua localização. Foram utilizados alguns símbolos: “[...]”, para sinalizar recorte de falas com mesmo sentido ou que não correspondem ao foco do que está sendo analisado, como também para destacar trechos não audíveis na transcrição; “...”, para indicar uma pequena suspensão ou pausa na fala; e dizeses entre colchetes para sinalizar explicações do pesquisador.

A transcrição do material ocorreu após “leitura” e audição dos vídeos e áudios das observações, entrevistas e narrativas, analisados linha a linha. Na sistematização, foram identificados trechos ou palavras com a mesma referência ou sentido, o que originou códigos e, após isso, categorias mais gerais, cujos resultados foram discutidos à luz da literatura e da teoria.

## **5.4 Apresentação e discussão**

Nesta seção, analisamos como professoras/es participantes de uma comunidade social se engajaram em práticas de letramento para desenvolver o repertório do grupo, negociar significados e constituir identidades na interação com os textos. A organização dos componentes prática, comunidade, significado e identidade nos permitiu sistematizar e analisar as aprendizagens (WENGER, 1998) em práticas de letramento recorrentes no grupo, a saber: Aprendizagens na leitura e discussão de textos; Aprendizagens na leitura e análise de tarefas; e Aprendizagens na escrita e leitura e audição de narrativas de aula.

### **5.4.1 Aprendizagens na leitura e discussão de textos**

Os membros organizaram os afazeres baseando-se em orientações descritas no projeto “Avaliação”. Neste evento, eles fizeram a leitura do projeto e alinharam ações prescritas pela

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/avaliacoessabe2019>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BNCC (BRASIL, 2018) e pelo plano de curso quanto a proposta metodológica que seria trabalhada, conforme interações, a seguir:

**(O1) Joana:** [...] Percebi que a proposta metodológica do projeto está alinhada com a BNCC. [...], e trabalhar com a Resolução de Problemas está no plano de curso. [...], vamos ler e seguir o plano, então!

**(O2) Ana:** [...] Vou sugerir, assim..., nessas unidades temáticas, de procurarmos por tarefas que representem desafios, porque a proposta é com a Resolução de Problemas.

**(O3) Sara:** Sim..., vamos organizar para fazer leituras sobre a Resolução de Problemas. [...] Isabel poderia agendar, ...aí cada professor traz um texto para a discussão.

**(O4) Joana:** Isabel me pediu um texto para estudarmos sobre a Resolução de Problemas. [...], vou trazer para a outra semana. [...] Envio para vocês já adiantarem a leitura.

**(O5) Carla:** Vamos usar o banco de questões? Trabalhar questões [tarefas] que já foram aplicadas familiariza os estudantes com essa avaliação [referindo-se à Prova Brasil (SAEB)]. (22/08/2018)

Os diálogos sugerem que as ações foram mediadas por práticas de letramento docente, a saber: leitura e análise da BNCC, do projeto e do plano de curso para organizar as unidades temáticas e verificar a abordagem metodológica (O1 e O2); leitura de textos teóricos para discussão no grupo (O3 e O4); e leitura e análise do projeto para selecionar tarefas em um banco de dados (O5). A participação com usos desses textos fez parte das interações e dos processos interpretativos e constituiu o empreendimento da comunidade.

Contudo, o desenvolvimento do repertório foi negociado entre os participantes, conforme o engajamento em eventos sociais de usos da leitura e da escrita (GEE, 2013), o que refletiu objetivos sociais mais amplos que constituíram práticas de letramento. Ou seja, suas intenções comunicativas e seus objetivos sociais (PURCELL-GATES; PERRY; BRISEÑO, 2011), quando usaram os textos (projeto, plano de curso, BNCC, referenciais teóricos), constituíram e mobilizaram modos preferidos de usos, que se repetiram regularmente e demonstraram ações reconhecidas e valorizadas pela comunidade.

Os participantes se envolveram e planejaram ações em torno do projeto, compartilhando a mesma intenção comunicativa e o mesmo objetivo social, segundo o que disseram ao serem questionados sobre ações desenvolvidas no grupo:

**(E1) Joana:** [...], elaboramos o plano de curso pensando na proposta metodológica [referindo-se à Resolução de Problemas]. Explicamos os conteúdos, as estratégias, as temáticas, a avaliação. [...] como eu tenho dificuldade em trabalhar tarefas nessa proposta, seguir o plano me deixa mais tranquila. (12/09/2018)

**(E2) Ana:** [...], fazer esse trabalho de leitura e discussão do plano, da BNCC, do projeto e estudos teóricos é importante porque é uma forma de ajudar a todos nós que temos dificuldade em trabalhar dentro da Resolução de Problemas. [...], isso tudo nos ajuda em sala de aula. (10/10/2018)

**(E3) Carla:** Vimos na leitura e discussão desses textos como selecionar tarefas. [...] A seleção de tarefas específicas é importante, porque já percebi que os estudantes têm dificuldades com enunciados mais elaborados, que ocorrem nessa avaliação [referindo-se à Prova Brasil (SAEB)]. (10/10/2018)

As falas destacam ações de leitura e de escrita regulares, a partir das quais os participantes se orientaram e se engajaram com usos de textos, assumindo papéis e dando sentido a esses usos, lendo e discutindo para conhecer a proposta metodológica (E1 e E2) e compartilhar experiências (E2) na seleção de tarefas (E3). Esses modos específicos de usos da

leitura e da escrita foram constituídos socialmente, segundo interpretações pessoais e sociais dos participantes, a exemplo de Joana (E1), que se engajou na leitura do plano de curso porque se sentia segura em segui-lo, assim como no caso de Ana (E2), que se engajou nas leituras dos textos para subsidiar sua prática com estudantes.

A intenção comunicativa para o engajamento nos eventos foi a de verificar a proposta metodológica. Essa intenção, juntamente com os textos, mediou o objetivo social de seguir a proposta. Entretanto, apesar de compartilhar a mesma intenção comunicativa e o mesmo objetivo social (E1), os engajamentos que conformaram as práticas de letramento em domínios mais amplos de atividade social foram diferentes.

Para Joana (E1), seu engajamento ocorreu por se sentir segura em seguir o plano, um documento elaborado pelo grupo e condizente com a proposta metodológica. Ana (E2), por sua vez, reconheceu que as discussões possibilitaram a troca de experiências e o compartilhamento de maneiras de fazer que auxiliaram a prática com estudantes. Já Carla (E3) sugere seu engajamento relacionado à necessidade de selecionar tarefas conforme desempenho de estudantes. De modo geral, os engajamentos foram relacionados à perspectiva metodológica sugerida nos textos.

Por outro lado, o desenvolvimento do repertório de práticas não se limitou apenas às prescrições advindas dos textos, mas, antes, perpassou pela negociação de significados que conformou afazeres com relação a esses usos, “pelo fato de pertencerem à prática de uma comunidade que busca um empreendimento”<sup>11</sup> (WENGER, 1998, p. 82, tradução nossa). As entrevistas, a seguir, sugerem como os modos de participar com relação a esses textos foram decisivos para o desenvolvimento da prática:

**(E4) Isabel:** No início, não fazíamos estudos teóricos, mas foi uma busca do professor, ...em querer entender seu trabalho..., vimos que precisaria de estudo. [...] A cada projeto, estudar uma temática. [...], antes, eu trazia os textos, mas percebemos que o grupo se interessava pouco. Então, decidimos que o professor traria. [...] Falamos sobre Avaliação, Resolução de Problemas, Números Decimais, Geometria, Estatística. Esses temas são discutidos no grupo e ajudam no planejamento de aulas. [...] Vamos mudando o trabalho do grupo, porque depende do acolhimento do professor. (12/09/2018)

**(E5) Sara:** [...] Ah, todos realizam atividades que carregam experiência e discussão. [...] Joana trouxe um texto sobre a Resolução de Problemas, e a discussão foi ótima! Depois disso, fazemos assim, ...de levar textos. [...] isso muda o trabalho em sala. [...], eu mesmo mudei minha forma de avaliar, ela tem que ser contínua, pensava muito só na provinha. [...] Levei um capítulo de livro sobre Avaliação, mas a discussão não rendeu, porque não foi para o Ensino de Matemática. [...] Os colegas explicaram que é interessante artigo de revista ou livro, mas sobre a Matemática. [...] Hoje, tenho esse cuidado. (10/10/2018)

Os membros coordenaram ações em eventos de letramento para reconhecer papéis com modos característicos de usar os textos constantemente negociados e que se repetiram regularmente, constituindo práticas de letramento. Foram reificados modos específicos para

---

<sup>11</sup> “[...] but from the fact that they belong to the practice of a community pursuing an enterprise”.

fazer a leitura e a discussão de textos, nos quais os membros assumiram papéis relacionados à responsabilidade por apresentar (E4) textos específicos sobre o Ensino de Matemática (E5) e de um modo próprio.

Além disso, as/os professoras/es usaram da participação para coordenar práticas e assumir um Discurso com uma linguagem social específica, com modos “preferidos” de usar os textos a fim de serem reconhecidas/os como *insiders* em maneiras particulares de ler e discutir, com uma/um professora/or responsável por apresentar (E4) tipos específicos de textos (E5) e com uma dinâmica própria, “lidando simultaneamente com situações específicas, participando das histórias de certas práticas e envolvidos em tornar-se certas pessoas”<sup>12</sup> (WENGER, 1998, p. 155, tradução nossa).

A socialização a esse Discurso reificou modos particulares de usar a leitura e a escrita que mudaram as práticas do grupo, incluindo estudos teóricos sobre o Ensino de Matemática (E4, E5). Do mesmo modo, a fala de Sara (E5) sobre a forma de avaliar sugere mudanças na sua prática docente. Assim, a socialização foi motivada pelo desejo de compreender teoricamente a prática (E4) e pelo reconhecimento de ações (E5) que tanto mudou a organização de práticas do próprio grupo quanto possibilitou mudanças nas formas de participar da prática docente.

Os participantes assumiram papéis em interações constituídas e constitutivas de identidades, relativas a formas específicas de ser e estar naquele Discurso, demonstrando a condição de *insiders* em práticas legitimadas e valorizadas, como a leitura de determinados textos, de formas particulares e com objetivos específicos. A participação plena nesses eventos foi decorrente da condição de se reconhecerem como *experts*, bem como de assim serem reconhecidos.

O reconhecimento mútuo e as interações com os textos possibilitaram que os membros legitimassem o papel do *expert* no empreendimento. Isabel (E4), inicialmente, assumia uma posição centralizadora, elegendo ela mesma os textos para a discussão, contudo, mudou essa identidade em virtude do interesse dos membros e reconheceu a *expertise* como distribuída entre os demais, legitimando a responsabilidade conjunta pela seleção e apresentação de textos. Como discutido em Estevam e Cyrino (2019), Isabel reconheceu que a posição do *expert* é variável e depende da necessidade de partilhar e negociar conhecimentos e atividades sobre um tema específico.

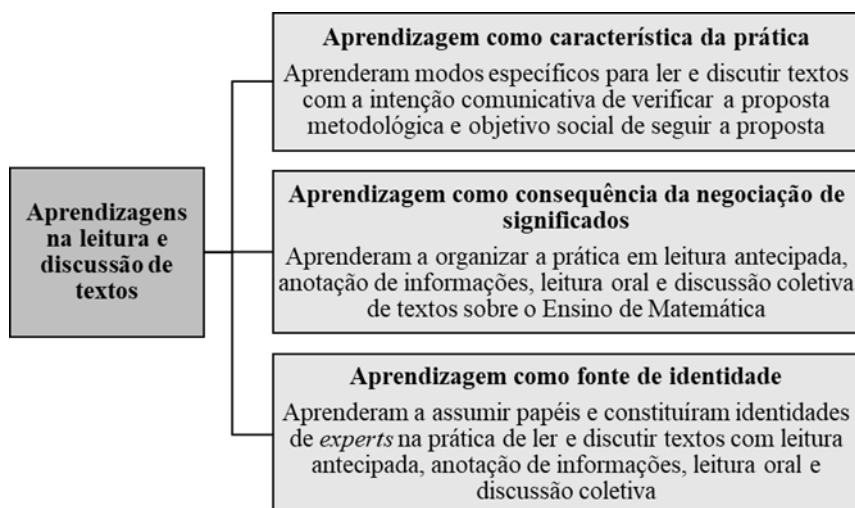
---

<sup>12</sup> “We are always simultaneously dealing with specific situations, participating in the histories of certain practices, and involved in becoming certain persons”.

As falas sugerem que os membros usaram linguagens sociais específicas para descrever a prática e demonstrar a condição de *insiders* na leitura e discussão de textos. Além disso, à medida que foram participando, assumiram identidades de *experts*: Isabel (E4) assumiu identidade de coordenadora e o trabalho conjunto, e Sara (E5) reconheceu essa identidade e o papel de apresentar textos sobre o Ensino de Matemática. Portanto, ser reconhecido como letrado nessas práticas significou não apenas poder exibir habilidades para ler e escrever, mas também saber “o que pode ser dito e feito, como e com que ‘acessórios’” (DIONÍSIO; CASTRO; SILVA, 2013, p.158, grifo dos autores).

As discussões sugerem aprendizagens relacionadas à leitura e à discussão de textos associadas aos componentes prática, comunidade, significado e identidade (WENGER, 1998), conforme apresentado na Figura 1, a seguir:

**Figura 1** – Aprendizagens na leitura e discussão de textos



Fonte: Elaboração dos autores (2021).

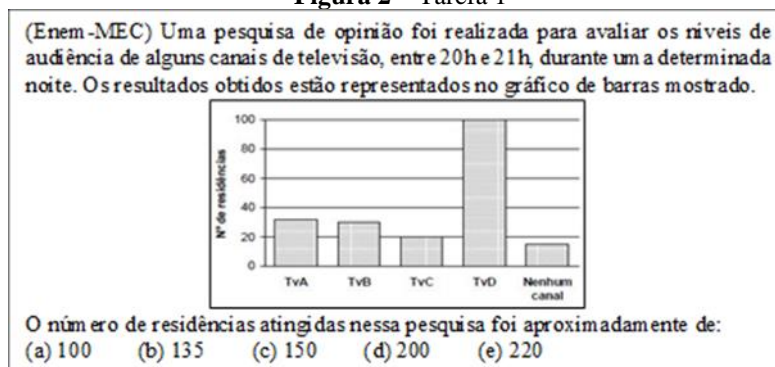
Consideramos, assim, que características da prática impulsionaram tanto mudanças na trajetória da comunidade quanto aprendizagens na própria prática de ler e discutir textos, na perspectiva do que se lê e escreve e de como isso é realizado, com leitura antecipada, anotação de informações pontuais e leitura oral com discussão coletiva de textos específicos sobre o Ensino de Matemática. Além disso, ocorreram aprendizagens para o ensino, uma vez que a participação nessas trajetórias repercutiu na própria prática de planejamento de aulas e, conseqüentemente, na prática docente.

#### 5.4.2 Aprendizagens na leitura e análise de tarefas



No empreendimento sobre a seleção e a análise de tarefas, os membros discutiram possibilidades para a implementação de uma tarefa apresentada por Ana, que decidiu apresentá-la para análise do grupo porque considerou que a aproximação de valores exigiria maior tempo para a resolução.

**Figura 2 – Tarefa 1**



Fonte: Disponível em:

<<http://escolas.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiатеca/documentos/2019/atividade-de-apoio-ao-estudante-01-3a-serie-em-3a-e-4a-serie-epi.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

**(O6) Ana:** A tarefa requer aproximação de valores. [...], quero opiniões sobre ela [das/dos professoras/es].

**(O7) Sara:** A maior dificuldade será encontrar valores aproximados. Hum..., me lembrei de outra tarefa. [...], porque os estudantes estão acostumados com valores exatos. [...], vamos usar no 8º e no 9º ano.

**(O8) Ana:** Podemos ir questionando, como já discutimos em outras tarefas. [...], acho que aqui podemos demorar mais. [...] Aí, explicamos que será por aproximações.

**(O9) Paulo:** Então..., vamos perguntando como podemos achar valores aproximados. [...], dar mais tempo.

**(O10) Carla:** Os resultados serão diferentes, podemos fazer a avaliação no quadro e pedir que eles [os estudantes] falem sobre como fizeram. (31/10/2018)

Os participantes negociaram modos de fazer conforme experiências anteriores com tarefas similares (O7). A participação na prática de leitura e análise de tarefas possibilitou a negociação de uma forma específica de implementação que envolveu encontrar valores aproximados (O6, O7), maior tempo para a resolução (O8, O9), sensibilização com perguntas (O8, O9) e avaliação conjunta (O10).

O engajamento envolveu rever experiências históricas e já reificadas para encontrar formas particulares de ação. Experiências anteriores com tarefas semelhantes (O7, O8) e modos já usuais de sensibilizar os estudantes com questionamentos (O8, O9) contribuíram para uma forma específica de implementação (O9, O10). O engajamento com o texto da tarefa e com modos de fazer reconhecidos e valorizados pelo grupo possibilitou a negociação de ações para objetivos específicos na situação em particular.

Contudo, apesar de os membros compartilharem a mesma intenção comunicativa – a de verificar a viabilidade da tarefa – e o mesmo objetivo social – o de discutir modos de implementar tarefas –, os motivos para se engajarem foram distintos:

**(E6) Ana:** [...], selecionei esta tarefa para a discussão porque queria a opinião dos outros professores, ...como podíamos aplicar. Hum..., essa discussão nos ajuda lá na sala de aula (21/11/2018).

**(E7) Sara:** [...], o fato de selecionarmos e apresentarmos questões para discutirmos com um contexto, uma situação-problema [...], é um aspecto positivo aqui no grupo (28/11/2018).

**(E8) Paulo:** [...], discutir tarefas é importante para preparar os estudantes para a Prova Brasil [SAEB]. [...], tarefas com aproximações de valores e dentro de um contexto em uma situação-problema (21/11/2018).

**(E9) Carla:** [...], as discussões ajudam a organizar a aula como o grupo discute. ...esta tarefa foi importante, porque eu estava com dúvidas em como trabalhar, já que é por aproximação (28/11/2018).

As falas de Ana (E6) e Carla (E9) sugerem engajamentos relacionados à organização da prática docente. Para elas, a validação da tarefa organizou formas de implementar conforme ações históricas, como a sensibilização com perguntas e a avaliação em conjunto (O8, O10). Por sua vez, as falas de Sara (E7) e de Paulo (E8) indicam engajamentos associados à organização da prática do próprio grupo, quando reconheceram e legitimaram a discussão de tarefas em uma situação-problema. Assim, os engajamentos foram relacionados tanto à organização da prática docente, quanto à organização das ações do grupo.

A participação sugere a negociação de acordo com o reconhecimento da tarefa (E6 a E9) e de práticas anteriormente reificadas e renegociadas (O7, O8, E7, E8), levando-se em conta contingências contextuais (O7, O8, O9). Essa negociação repetiu-se regularmente e constituiu práticas de letramento, segundo trechos de entrevistas, a seguir:

**(E10) Paulo:** [...] Já é rotina a gente pontuar características da tarefa: se representa uma situação-problema, qual o nível de dificuldade, em quais turmas iremos aplicar e o que vamos modificar. (14/11/2018)

**(E11) Isabel:** Trazer tarefas dentro de uma situação-problema tem muito das leituras que fazemos aqui. [...] Cada professor fica responsável por apresentar uma tarefa dentro da Resolução de Problemas, com desafios, [...] daí o professor seleciona, apresenta ao grupo fazendo a leitura, o grupo analisa. (12/09/2018)

**(E12) Ivo:** [...] Os colegas esperam que eu faça comentários sobre as tarefas [...]. Já percebi que me consideram experiente. [...] Procuo corresponder. [...] Vejo tarefas com uma situação-problema e se é apropriada para a turma. Antes, eu não tinha essa preocupação, mas as leituras feitas aqui no grupo e com os bons resultados em sala, percebemos que isso é importante. (10/10/2018)

Os membros explicaram como negociaram significados para constituir modos específicos de fazer a leitura e a análise de tarefas e como essa ação tornou-se constante (E10). Foram reificados critérios para a seleção de tarefas segundo o tipo (situação-problema) e o desempenho das turmas (E10, E11), além da organização da prática, com um professor responsável por selecionar e apresentar para a análise do grupo (E11). Também usaram da participação para encontrar formas particulares de implementar, conforme o desempenho das turmas e o que seria modificado (E10, E11).

Por outro lado, para Ivo (E12), a socialização ao Discurso veiculado no grupo possibilitou mudanças nas formas de participar. Convergente com os resultados do estudo de Nagy e Cyrino (2014), Ivo reconheceu que a participação na prática de leitura e discussão de textos sobre a metodologia da Resolução de Problemas fez com que ele revisse os seus conceitos sobre tipos de tarefas envolvidas em uma situação-problema e o desempenho de

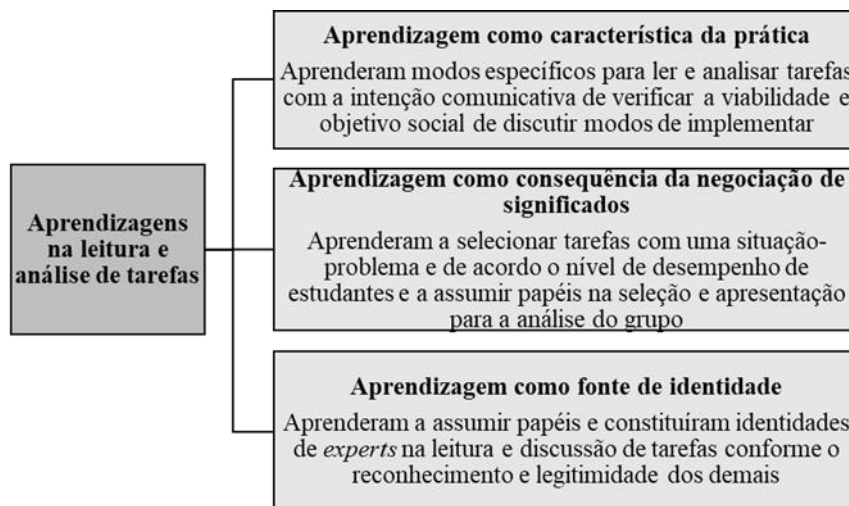
estudantes, o que impulsionou tanto sua participação ativa nas discussões quanto mudanças na prática docente.

A condição de *insider* foi decorrente do reconhecimento mútuo e das interações na prática e demonstrou como os participantes se engajaram com o texto das tarefas a fim de assumir papéis, legitimando formas reificadas de selecionar tarefas segundo alguns critérios (E10) e de organizar a prática de modos específicos (E11).

Paulo (E10) e Isabel (E11) constituíram identidade de participação (WENGER, 1998) para desenvolver aquelas práticas na condição de *insiders*. Já Ivo (E12) assumiu a *expertise* em analisar tarefas conforme a legitimidade de outros membros, o que lhe possibilitou uma forma de pertencimento/afiliação que promoveu mudanças identitárias quanto ao compromisso com a prática de leitura e análise de tarefas. À medida que participava daquele Discurso, ele assumia uma posição de *insider* e o compromisso pela participação. Assim, os membros reconheceram cada aprendizado como uma reivindicação de competência (WENGER, 1998).

A participação na prática de leitura e análise de tarefas sugere aprendizagens relacionadas aos componentes prática, comunidade, significado e identidade (WENGER, 1998), como apresentado na Figura 3, a seguir:

**Figura 3** – Aprendizagens na leitura e análise de tarefas



Fonte: Elaboração dos autores (2021).

As análises sugerem que as aprendizagens identificadas na prática de leitura e análise de tarefas foram impulsionadas pela trajetória de participação dos membros em assumir papéis naquilo que se lê e escreve e como é feito, com um professor responsável pela seleção e apresentação de tarefas específicas para a análise do grupo. A participação nessas ações repercutiu na prática docente e possibilitou aprendizagens para o ensino.

### 5.4.3 Aprendizagens na escrita e leitura e audição de narrativas de aula

Os participantes engajaram-se na elaboração de narrativas de aula na perspectiva da escrita e da leitura e audição. Os engajamentos corresponderam a diferentes intenções comunicativas, bem como a diferentes objetivos sociais. A seguir, transcrevemos trecho da narrativa escrita por Sara, referente à implementação da tarefa 1 (Figura 2), apresentada na seção anterior.

**(N1) Sara:** [...] Iniciei fazendo a leitura compassada da tarefa, dando ênfase às informações do gráfico de barras. Fiz questionamentos sobre informações do gráfico: o que significa a numeração no eixo à esquerda? O que está disposto sobre o eixo horizontal? Como saber a quantidade (altura) que cada barra representa? Notei que essas questões foram importantes para compreenderem que a resolução exigia aproximações. Organizei a sala em duplas e dei um tempo de 20 minutos para a resolução. [...] A discussão final foi feita em conjunto. Fui questionando em voz alta como encontrariam o número de residências. Foi bem participada e a turma ia respondendo cada valor do somatório [...]. (14/11/2018)

Na perspectiva de quem escreve a narrativa, a intenção comunicativa de Sara foi registrar formas de implementar tarefas, conforme trecho de entrevista, a seguir, em que ela esclareceu a motivação em participar:

**(E13) Sara:** [...] Escrevi a narrativa porque me identifiquei com as discussões. [...] Tinha dúvidas para trabalhar a tarefa, mas as discussões no grupo ajudaram. [...] Quis deixar registrada a maneira que fiz, até para mostrar ao grupo que as discussões valem a pena, ...que usei o que foi compartilhado. (14/11/2018)

A intenção comunicativa (registrar formas de fazer) juntamente com o texto (tarefa e modos de fazer) mediou o objetivo social de sistematizar para compartilhar práticas. A fala de Sara (E13) sugere que esse objetivo foi conformado pela identificação com modos de fazer do grupo, bem como pelo desejo e compromisso em registrar e compartilhar práticas reconhecidas e valorizadas pelos membros.

Na perspectiva da leitura e audição da narrativa, analisamos trechos de entrevistas com Joana (E14) e Ivo (E15) referentes a seus posicionamentos sobre a narrativa elaborada e socializada por Sara (N1). A intenção comunicativa foi identificar modos de implementar tarefas. Além disso, as falas sugerem que o objetivo social foi avaliar a própria prática, repensando para transformar a prática ou se identificando para reconhecer as ações como parte do repertório a ser compartilhado, conforme os seguintes trechos:

**(E14) Joana:** [...] Quis saber como Sara aplicou a tarefa. [...] Fiquei com dúvidas nessa tarefa. [...] Quando a gente discute formas de aplicar na sala e vê a experiência do colega ..., a gente sempre aprende e pode contribuir com o grupo. [...] Vou acrescentar como ela fez a discussão conjunta. Antes, eu era muito de começar logo a aula, ...assim, sem problematizar [...]. Vou fazer questionamentos semelhantes ao que ela fez. [...] Percebo como fui mudando ..., a gente repensa a prática. (14/11/2018)

**(E15) Ivo:** [...] Ah..., a leitura da narrativa de Sara vai contribuir para o trabalho com outras tarefas. Assim, ...é ...as perguntas que ela fez a gente pode ir fazendo com outras tarefas. [...] Então, ajuda a gente a melhorar tanto a prática na sala, como no grupo. Eu mesmo gosto de comentar as tarefas, mas falava sem critérios. Agora, penso em como o professor pode problematizar, sabe? (14/11/2018)

Joana (E14) e Ivo (E15) engajaram-se nessa prática e compartilharam do mesmo objetivo social: o de refletir sobre a própria prática. Esse objetivo foi moldado por domínios semelhantes de atividade social que conformaram seus engajamentos relacionados à identificação com modos de implementar a tarefa, que tanto contribuíram com a prática docente quanto com as discussões do grupo (E14, E15).

A forma como negociaram ações deu estrutura e significado à prática da escrita e constituíram modos de fazer, conforme trecho de entrevista com Isabel (E16):

**(E16) Isabel:** [...] Foi difícil, [...] porque não é comum eles escreverem sobre suas práticas. [...] Acordamos que seriam escritas uma vez por mês e socializadas no grupo por um deles. [...] O professor faz a leitura no grupo e fazemos a discussão do que foi positivo e do que precisa mudar. Aí ...fizemos um roteiro de quais elementos deveriam estar presentes na escrita [...], com um início, um desenvolvimento, uma conclusão e uma discussão. [...] O professor escreve como foi a sensibilização, a organização da sala, como fez a leitura da tarefa e como foram as perguntas, a forma de avaliar e como foram os resultados. (12/09/2018)

Isabel (E16) reiterou que o grupo negociou significados para desenvolver e compartilhar experiências escritas em forma de narrativas, reificando modos de fazer, com a escrita e a apresentação por um membro e com a discussão conjunta. Além disso, as narrativas seguiram uma estrutura para serem compartilhadas, com início, desenvolvimento, conclusão e discussão. Por outro lado, usaram da participação para mudar formas de fazer, segundo trecho de entrevista com Ana (E17):

**(E17) Ana:** Escrevia narrativas descrevendo minhas ações na aula, sem me importar em contextualizar o ambiente, ...se fiz uma sensibilização ou como organizei a sala. Depois de algumas discussões no grupo, ficamos de trazer alguns elementos próprios de uma narrativa e que deveriam estar na escrita. [...] Assim, ...agora escrevo com uma contextualização, o desenvolvimento e a discussão com uma reflexão. Isso é importante porque a gente deixa escrito para ajudar no trabalho de outros professores. (14/11/2018)

Ana (E17) explicou como legitimou a negociação em torno de uma forma padrão de escrita. Esse reconhecimento conduziu a mudanças na maneira de participar dessa prática, passando de uma escrita mais descritiva para uma mais elaborada, conforme exigências do próprio gênero narrativo. Ademais, condizente com os resultados do estudo de Cristovão e Fiorentini (2018), a mudança na participação e o uso de uma linguagem social para escrever ocorreram tanto por conta de discussões no grupo como pelo desejo de inspirar outros membros a fazerem usos daquelas práticas.

Da mesma forma, ao reconhecerem modos preferidos de escrever e ler/ouvir narrativas, os membros assumiram papéis nessas práticas, a fim de tornarem-se *insiders*, segundo os seguintes trechos de entrevistas:

**(E18) Joana:** [...] Quando sou eu a responsável, [...], quando escrevo narrativas de aula, me contenho em falar pouco e fico aguardando os comentários dos colegas. Essas atividades [...] me ajudam na prática em sala de aula, deixo eles falarem como resolveram [...], geralmente, eu participo muito das discussões [...], mas deixo o professor responsável pela atividade falar primeiro, expor o que pensou. (12/09/2018)

(E19) **Carla:** [...] Não sou muito de falar. [...] Os professores falam que eu escrevo bem as narrativas de aula [risos]. Na outra escola, fazia sempre as atas de reuniões, acho que isso me ajudou [...] Eles gostam da escrita, [...] como eu consigo sintetizar as principais ideias. [...] Por isso, me identifico com a escrita da narrativa, sabe? [...] Me esforço para apresentar narrativas bem organizadas. (10/10/2018)

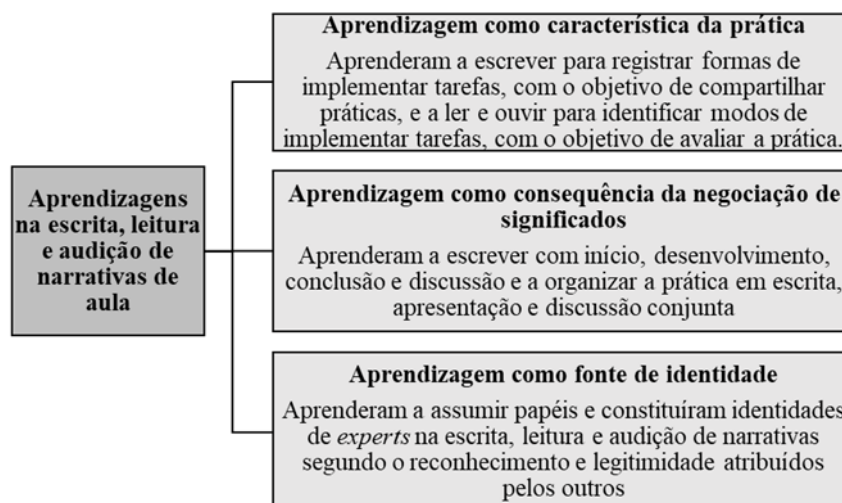
As falas sugerem modos distintos de participação que refletiram diferentes modos de reconhecimento. Semelhante aos resultados do estudo de Garcia e Cyrino (2019), Joana (E18) admitiu ter alternado sua participação entre plena e periférica de acordo com o reconhecimento da propriedade de quem poderia falar, ou seja, do *expert* responsável por apresentar o evento. Já Carla (E19) assumiu uma participação predominantemente periférica, mas ao escrever narrativas conduzia-se a uma participação plena, porque foi legitimada pelos demais e por ela mesma, que também reconheceu essa *expertise*.

Por outro lado, o modo como foram legitimados autorizou os membros a assumirem papéis como *insiders*, socializando-se àquele Discurso por meio de linguagens sociais características da prática e estabelecendo nexos com experiências advindas de outras práticas. Joana (E18) conectou a sua participação no grupo com experiências em sala de aula, e Carla (E19) estabeleceu conexões entre a sua participação no grupo e a prática em outra escola. Para Wenger (1998), a participação em algumas comunidades pode fazer conexão com outras das quais participamos e, no caso, conceitos, termos e documentos usados em uma prática podem ativar conexões e se manifestar como uma tendência a se engajar em ações, escolhas e interpretações.

As falas sugerem que as formas de participação foram em decorrência do reconhecimento da *expertise*, o que constituiu múltiplas identidades (WENGER, 1998) na prática da escrita e da leitura e audição de narrativas de aula. Ora os participantes se assumiram legitimados como *insiders*, conduzindo-se a identidades de *experts* na escrita de narrativas, ora legitimaram essas identidades em outro membro, conduzindo-se a identidades de quem reconhece e legitima as ações do outro.

A seguir, na Figura 4, sistematizamos aprendizagens docentes relacionadas à escrita e à leitura e audição de narrativas de aula, caracterizadas segundo os componentes prática, comunidade, significado e identidade (WENGER, 1998).

**Figura 4** – Aprendizagens na escrita e na leitura e audição de narrativas de aula



Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Desse modo, características identificadas nas práticas de escrever e de ler e ouvir narrativas, tais como a escrita, a apresentação e a discussão conjunta, possibilitaram aprendizagens sobre o que se lê, se escreve e como isso é feito, organizando a escrita em início, desenvolvimento, conclusão e discussão. Ademais, a participação na escrita e na leitura e audição de narrativas foi constitutiva da própria prática e de seu registro, com repercussões na prática docente, o que demonstra aprendizagens para o ensino.

## 5.5 Conclusões e implicações

Neste estudo, utilizamos interações ocorridas em uma comunidade social da qual participaram professoras/es que ensinam Matemática a fim de analisarmos aprendizagens decorrentes do engajamento em práticas de leitura e de escrita. Por meio de uma abordagem sociocultural do letramento (GEE, 2013) e de constructos da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998), compreendemos a aprendizagem como participação em práticas sociais com usos da leitura e da escrita, segundo as quais os membros negociaram significados do que se lê e se escreve e de como isso pode ser feito para tornarem-se *insiders* e constituírem identidades em relação a essas práticas.

Assim, organizamos as análises conforme práticas de letramento que se tornaram pontos de enfoque nos empreendimentos do grupo, a saber: Aprendizagens na leitura e discussão de textos; Aprendizagens na leitura e análise de tarefas; e Aprendizagens na escrita e na leitura e audição de narrativas de aula.

As aprendizagens identificadas na leitura e discussão de textos corresponderam ao engajamento dos membros em eventos de letramento relacionados à leitura de textos

prescritivos externos à comunidade e de outros, elaborados pelo grupo. Nesses eventos, os membros negociaram significados a fim de incluírem estudos teóricos no repertório e assumiram papéis na leitura e discussão de textos específicos sobre o Ensino de Matemática, tanto com modos particulares de usos ao selecionar e disponibilizar o texto para leitura antecipada quanto com anotações de dúvidas e sugestões compartilhadas conjuntamente.

Quanto à prática de leitura e análise de tarefas, identificamos aprendizagens na negociação para selecionar tipos de tarefas referentes a uma situação-problema e de acordo com o desempenho da turma. Nessa prática, as/os professoras/es socializaram-se a modos de fazer específicos, nos quais reconheceram papéis como responsáveis em selecionar e apresentar tarefas para a análise no grupo, negociando modificações no texto, em como implementar e para quais turmas.

Na prática referente à escrita e à leitura e audição de narrativas de aula, foram identificadas aprendizagens na forma como negociaram significados para registrar e compartilhar experiências escritas em forma de narrativas. Os membros reificaram modos de elaborar e socializar narrativas para discussão conjunta, escritas em uma estrutura específica do gênero narrativo, com início, desenvolvimento, conclusão e discussão.

Os membros participaram interagindo regularmente e compartilhando repertórios sobre aquilo que haviam negociado como modos normais ou apropriados (GEE, 2013) para a leitura e a escrita, ou seja, o que conta como leitura e escrita e como podem ser realizadas essas práticas naquele contexto. A socialização ao Discurso veiculado nessas práticas indicou a condição de *insiders*, quando assumiram modos específicos de usar a leitura e a escrita negociados na comunidade e que repercutiram na prática docente, como maneiras de iniciar a aula com uma sensibilização, abordagens metodológicas conforme as discussões do grupo, intervenções com perguntas, formas de avaliar e socializar os resultados etc.

Por outro lado, as análises sugerem que as ações foram se constituindo ao longo da trajetória de participação e conforme a legitimidade dada ao engajamento para desenvolver o repertório. As práticas de letramento constituídas demonstraram como os participantes assumiram papéis em modos legitimados de ler e escrever naquele contexto. Dessa forma, desenvolveram a *expertise* e exibiram identidades que lhes permitiram “tornar-se” e serem reconhecidos como professoras/es que ensinam Matemática.

Assim constituídas, a socialização às práticas de letramento possibilitou estabelecer pontos de enfoque sobre os quais a negociação de significados desenvolveu trajetórias de aprendizagens, conforme a Figura 5, a seguir:

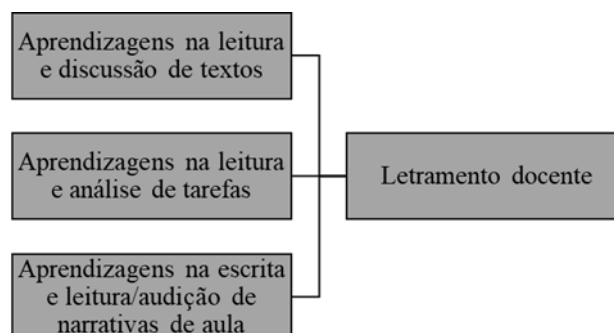


**Figura 5** – Relação entre práticas de letramento e seus pontos de enfoque

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

A participação nessas práticas foi constituída e constituiu modos específicos de usos da leitura e da escrita sob diferentes perspectivas: (i) com enfoque para o ensino, cuja leitura e discussão de estudos teóricos, documentos sobre avaliações externas e orientadores do ensino foram constitutivos da interação nos momentos de planejamento; (ii) com enfoque no ensino, cuja leitura e análise de tarefas foram orientadas pela abordagem metodológica da Resolução de Problemas, com repercussões na prática docente; e (iii) como constitutivas da organização da prática e de seu registro, em que a escrita e a leitura e audição de narrativas sensibilizaram outros a fazerem usos daquelas práticas e a refletirem sobre a própria prática.

Nesse sentido, as trajetórias de aprendizagens identificadas fizeram referência a um suporte escrito que mediou a negociação de significados e a constituição de identidades em práticas de leitura e de escrita, com repercussões no exercício profissional das/os professoras/es, isto é, na prática docente. Compreendemos essas práticas como situadas, ou seja, como parte de um contexto específico e com objetivos específicos, nas quais as aprendizagens decorrentes foram na perspectiva do letramento docente (Figura 6), entendido como práticas sociais de usos da leitura e da escrita, próprias do contexto escolar e nas quais o professor se socializa para exercer sua profissão, assumindo sua condição letrada como competência (KLEIMAN, ASSIS, 2016).

**Figura 6** – Relação entre aprendizagens com usos de textos e letramento docente

Fonte: Elaboração dos autores (2021).

Por conseguinte, as aprendizagens identificadas neste estudo, decorrentes da participação em práticas de letramento, apresentam implicações para os contextos de formação docente e políticas públicas nessa área, com a possibilidade de organizar ações que reconheçam a importância do protagonismo de professoras/es no empreendimento de suas formações e de suas aprendizagens, na perspectiva do letramento docente. Além disso, estudos futuros poderão se ocupar de investigar tensões e conflitos que atuam para definir o que conta como letramento legítimo em contextos formativos e como essas relações estruturam o trabalho docente.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, p. 129-178, 2002.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação educacional. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 207-232, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27/03/2021.

BROCKMEIER, J.; OLSON, D. R. The Literacy Espisteme. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (eds.). **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-23, 2009.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** 3ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

CRISTOVÃO, E. M.; FIORENTINI, D. Eixos para analisar a aprendizagem profissional docente em comunidades de professores. **UNIÓN, Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, n. 52, p. 11-33, 2018.

DIONÍSIO, M. L. ‘Literacia disciplinar’: percepções de professores do ensino básico. **Raído**, v. 12, n. 30, p. 73-90, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9383>

DIONÍSIO, M. L.; CASTRO, R. V.; SILVA, A. A relação com o escrito nos kits de identidade de adultos em processos de reconhecimento e certificação de competências. **Scripta**, v. 17, n. 32, p. 155-172, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p155>

ESTEVAM, E. J. G.; CYRINO, M. C. C. T. Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 227-253, 2019.

GARCIA, T. M. R.; CYRINO, M. C. C. T. Identidade profissional de professores que ensinam matemática em uma Comunidade de Prática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 8, n. 15, 2019.

GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 3, p. 495-510, 2008.

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDELL, R. B. (Eds.). **Theoretical models and processes of Reading**. Newark: International Reading Association, v. 6, p. 136-151, 2013.

GRANDO, R.; NACARATO, A. Compartilhamento de práticas formativas em matemática escolar por professoras alfabetizadoras. **Zetetiké**, v. 24, n. 45, p. 141-156, 2016.

GUTIÉRREZ, R. The sociopolitical turn in mathematics education. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 44, n. 1, p. 37-68, 2013.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2012.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**. Peter Lang, v. 29, p. 1-24, 2007.

MARGOLINAS, C. (Ed.). **Task Design in Mathematics Education**. Oxford: Proceedings of ICMI Study 22, 2013.

NAGY, M. C.; CYRINO, M. C. C. T. Aprendizagens de professoras que ensinam Matemática em uma Comunidade de Prática. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 23, n. 41, p. 149-163, 2014.

PERRY, K. H. What Is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 8, n. 1, p. 50-71, 2012.

PURCELL-GATES, V.; PERRY, K. H.; BRISEÑO, A. Analyzing literacy practice: Grounded theory to model. **Research in the Teaching of English**, p. 439-458, 2011.

SKOTT, J. Understanding the role of the teacher in emerging classroom practices: Searching for patterns of participation. **ZDM Mathematics Education**, v. 45, n. 4, p. 547-559, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. New literacy studies in educational contexts. In: PIHL, J.; KOOIJ, K. S.; CARLSTEN, T. C. (Eds.). **Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century**. Rotterdam: SensePublishers, p. 23-32, 2017.

TUSTING, K. Language and Power in Communities of Practice. In: BARTON, D.; TUSTING, K. (eds). **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 36-54, 2005.

VITÓRIA DA CONQUISTA. PMVC. SMED. Lei n. 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. **Diário Oficial de Vitória da Conquista**, 2015. Disponível em: <http://www.simmp.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Lei-2.042.2015-PME-1.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomamos os objetivos e alguns conceitos teóricos que viabilizaram o desenvolvimento desta pesquisa, tais como participação, negociação de significados, identidade, aprendizagem, eventos de letramento e práticas de letramento, e apresentamos as conclusões. Usamos esses constructos teóricos para compreendermos como o engajamento de professoras/es em práticas com usos de textos constituíram modos legítimos e valorizados de usar a leitura e a escrita em um contexto de estudos e de planejamento de aulas, do qual participaram professoras/es que ensinam Matemática.

A inspiração para utilizarmos conceitos da Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998) foi discutir o letramento na perspectiva sociocultural (GEE, 2013) e compreender a aprendizagem como participação em práticas de usos da leitura e da escrita. Nesse sentido, embora esses constructos teóricos tenham sido discutidos separadamente, eles foram componentes intimamente relacionados e complementares para as discussões que fizemos sobre o letramento como prática social (STREET, 2017) e o modo como os participantes se engajaram com os textos de diferentes maneiras, negociaram significados e como os colocaram em usos a fim de constituírem identidades e aprendizagens naquelas práticas.

Por fim, apresentamos algumas implicações dos resultados deste estudo para o campo da formação de professores, bem como para investigações futuras.

### 6.1 Retomando os objetivos da pesquisa

Este estudo teve como tema geral a participação de professoras/es que ensinam Matemática em práticas de letramento docente. O letramento refere-se a práticas sociais de leitura e de escrita e o letramento docente diz respeito a participação de professoras/es nessas práticas para exercer a função profissional da docência (KLEIMAN; ASSIS, 2016). Nesse sentido, as/os professoras/es engajaram-se nessas práticas de formas particulares e configuraram eventos de letramento, os quais foram definidos como ações observáveis de usos da leitura e da escrita com a mediação de textos (STREET, 2017).

Para tanto, assumimos a participação relacionada a constructos teóricos como engajamento, negociação de significados, constituição identitária e aprendizagem, com o propósito de analisar como os usos da leitura e da escrita por uma comunidade de professoras/es estão estritamente relacionados aos engajamentos dos membros, à negociação de significados, à constituição identitária e às aprendizagens decorrentes de modos específicos de usos de textos

valorizados e legitimados naquele contexto. Assim, desenvolvemos quatro estudos independentes, mas com objetivos correlacionados que discutiram a participação de professoras/es em práticas de leitura e de escrita.

No artigo 1, analisamos interações entre as professoras/es a fim de identificar e descrever o engajamento em práticas de leitura e de escrita. Os resultados sugerem que os membros engajaram-se em eventos de letramento mediados tanto por textos prescritivos quanto por textos produzidos pelo próprio grupo para organizar o repertório. O texto foi compreendido como a forma da prática social representada de maneira escrita, falada, impressa ou visual e sobre a qual os significados foram socialmente produzidos (BROCKMEIER; OLSON, 2009).

Os modos de participar com relação a esses textos foram decisivos para o desenvolvimento da prática e mostrou que a constituição do repertório compartilhado ocorreu pelo engajamento em práticas de leitura e de escrita que conformaram práticas reconhecidas e valorizadas pelo grupo. Esses resultados sugerem que, apesar de textos prescritivos buscarem orientar o trabalho pedagógico, o repertório desenvolvido não se limitou às prescrições técnicas dos textos, mas perpassou pelos diversos engajamentos que constituíram os critérios adotados para a organização do empreendimento, tais como questões de ordem contextual, profissional, pessoal e institucional.

O engajamento das professoras/es quando usaram os textos (projeto, plano de curso, BNCC, referenciais teóricos) constituíram e mobilizaram modos preferidos de usos que se repetiram regularmente e demonstraram ações reconhecidas e valorizadas pela comunidade, como maneiras específicas de desenvolver tarefas com seleção e reelaboração no grupo, produção de narrativas de aula para coordenar afazeres, reflexão acerca do trabalho desenvolvido e registrado no texto de narrativas, avaliação de ações e registro final de modos de implementação de tarefas discutidos no grupo.

As discussões acerca dos resultados advindos do artigo 1 mostraram que a seleção e análise de tarefas matemáticas se constituiu em dos principais empreendimentos do grupo, o que nos exigiu uma análise específica para compreendermos a participação das/os professoras/es. Essa análise foi realizada no artigo 2, cujo propósito foi identificar e descrever a negociação de significados em práticas de letramento docente no empreendimento de seleção e análise de tarefas. Em linhas gerais, a negociação de significados foi compreendida como um processo de interação entre a participação no engajamento com a seleção e análise de tarefas e a reificação com formas de fazer, características do grupo.

Os resultados indicaram que a negociação de significados circunscreveu práticas que alinharam ações descritas em textos de projetos, tarefas e modos de fazer com ações

relacionadas a contextos de sala de aula. Os participantes propuseram alterações no planejamento, como mudanças nas estratégias metodológicas frente a alguma situação contextual, recombinao outros afazeres, reformulando tarefas em virtude do desempenho de estudantes e reificaram modos de desenvolver tarefas com estudantes e de sistematizar e registrar narrativas para apresentação e discussão no grupo.

Desse modo, a análise deu indícios de que a participação na seleção e na discussão de tarefas possibilitou aos membros assumirem papéis em práticas de usos da leitura e da escrita para se socializarem e negociarem significados na condição de *insiders* ao Discurso da comunidade. Um Discurso (com D maiúsculo) combina modos de usar palavras, ferramentas e ações para assumir papéis e identidades em uma prática (GEE, 2013), e o envolvimento e compromisso em compartilhar essa prática caracteriza a condição de *insider* (WENGER, 1998). Assim, compreendemos que a socialização foi negociada entre os membros e não ocorreu como uma condição adaptativa estruturante.

Assim, vistos conjuntamente, os *insights* resultantes dos artigos 1 e 2 sugerem que os membros participaram de práticas de leitura e de escrita, negociando maneiras de fazer para serem reconhecidos como participantes, ou seja, como determinado tipo de pessoa que exerceram práticas, no caso, professoras/es que ensinam Matemática, e que constituíram identidades nessas práticas. No artigo 3, o objetivo foi analisar e caracterizar a constituição identitária de professoras/es que ensinam Matemática mediada pela participação em práticas de letramento docente.

Para a discussão acerca da constituição identitária das/os professoras/es, as identidades foram analisadas como constituídas na experiência social em um processo contínuo de interpretação e reconciliação de negociação em práticas, na perspectiva do tornar-se um participante (WENGER, 1998). Os resultados mostraram que as/os professoras/es fizeram usos da leitura e da escrita para (i) assumir papéis em empreendimentos valorizados e legitimados na comunidade, (ii) para alinhar-se a formas de participar em decorrência dessa legitimidade e para (iii) reconhecer e dar continuidade a empreendimentos. Ao assumirem-se *insiders* nessas práticas, constituíram identidades que lhes permitiram “tornar-se” e serem reconhecidas/os como professoras/es que ensinam Matemática.

As análises sugerem que a constituição de identidades envolveu tanto experiências de participação em reconhecer e assumir papéis em práticas valorizadas no grupo quanto a negociação em posições legitimadas nas instituições em que ocorreram, como a instituição escolar e instâncias de formação. Por outro lado, a constituição de identidades docentes envolveu fatores individuais e também sociais, já que os participantes levaram em consideração

o discurso de autorização do outro para assumir papéis naquelas práticas. Além disso, idealizaram modos preferidos de usar a leitura e a escrita para selecionar, implementar tarefas e registrar ações em forma de narrativas de aula com o propósito de sensibilizar o outro a participar dessas práticas.

Nesta trajetória de análise, os *insights* advindos dos artigos 1, 2 e 3 deram indícios de que ao tornarem-se *insiders* em modos específicos de participar de usos da leitura e da escrita naquele contexto, as/os professoras/es mudaram padrões de participação nas práticas e demonstravam aprendizagens, mas até o momento não havíamos realizado essa discussão, proposta no artigo 4.

Desse modo, o propósito do artigo 4 foi realizar uma análise transversal dos artigos anteriores, sistematizando *insights* para identificar e analisar aprendizagens de professoras/es que ensinam Matemática mediadas pela participação em práticas de letramento docente. Com esse objetivo, a aprendizagem foi compreendida como mudanças na participação em prática com usos da leitura e da escrita, decorrentes da negociação de significados do que se lê e se escreve e de como isso foi feito para tornarem-se *insiders* e constituírem identidades em relação a essa comunidade (WENGER, 1998).

Os resultados indicam que ocorreram aprendizagens em eventos de leitura e discussão de textos, leitura e análise de tarefas e na escrita e leitura/audição de narrativas de aula. Os participantes assumiram papéis para ler e discutir textos específicos sobre o Ensino de Matemática, selecionando e disponibilizando o texto para leitura antecipada; engajaram-se para analisar e discutir tarefas matemáticas com formas específicas de selecionar tarefas referentes a uma situação-problema e de acordo com o desempenho de estudantes; e negociaram significados para registrar e compartilhar experiências escritas em forma de narrativas, com modos específicos de elaborar e socializar narrativas para discussão conjunta, escritas com início, desenvolvimento, conclusão e discussão.

Nessa perspectiva, a socialização ao Discurso veiculado nessas práticas indicou a condição de *insiders* em usos da leitura e da escrita negociados na comunidade e que repercutiram na prática docente, como iniciar a aula com uma sensibilização, usos de abordagens metodológicas discutidas no grupo, intervenções com perguntas, modos de avaliar e socializar os resultados etc. As análises sugerem que as ações foram se constituindo ao longo da trajetória de participação e conforme a legitimidade dada ao engajamento para desenvolver o repertório.

Por conseguinte, as aprendizagens identificadas fizeram referência a um suporte escrito que mediou a negociação de significados e a constituição de identidades em práticas de leitura



e de escrita e foram constitutivas da própria prática e de seu registro, com repercussões no exercício profissional das/os professoras/es. Além disso, o engajamento nessas práticas indicou mudanças nos padrões de participação no grupo e na prática docente e sugere aprendizagens para o ensino, ou seja, aprendizagens na perspectiva do letramento docente, uma vez que se referiram a práticas de leitura e de escrita pertinentes ao fazer profissional do professor.

## **6.2 Implicações para o campo da formação de professores e para futuras pesquisas**

Os resultados e conclusões apresentados nesta tese reforçam o fato de que foi significativo analisarmos a participação de professoras/es em práticas de leitura e de escrita, a constituição de identidades e as aprendizagens decorrentes do engajamento para desenvolver ações e assumir papéis em práticas da comunidade. Esse foco suscita possíveis implicações para políticas públicas na área de formação de professores, cujo desafio é organizar contextos nos quais professoras/as se sintam envolvidas/os em atividades que colaborem para o seu desenvolvimento profissional.

Ressaltamos que esses resultados certamente permitem outras reflexões e exigem análises para além do objetivo e foco deste estudo, ou que aqui não foram abordadas. No entanto, apontamos algumas implicações para contextos de formação e para estudos posteriores.

Os *insights* decorrentes desta pesquisa podem auxiliar iniciativas de formação a compreender usos da leitura e da escrita conforme papéis assumidos no interior de uma prática. Esse entendimento poderá contribuir para sustentar o engajamento dos participantes e a própria relação entre eles, com a necessidade dessas iniciativas estarem atentas aos engajamentos de professoras/es em ações de formação, uma vez que este estudo apontou limitações de orientações prescritivas para a prática e como os participantes engajam-se por diversos fatores. Decorrente disso, sugerimos que espaços formativos organizem ações com discussões coletivas, em que os participantes negociem os empreendimentos da prática e desenvolvam o repertório.

Por outro lado, os diversos engajamentos indicaram que aquilo que docentes leem, escrevem e fazem das práticas de leitura e de escrita remetem a uma socialização na busca por serem reconhecidos e legitimados como determinado tipo de pessoa, no caso, professoras/es que ensinam Matemática. Em decorrência disso, a constituição de identidades naquelas práticas esteve associada ao reconhecimento e à legitimidade de ações do outro e do próprio participante, aos papéis assumidos por ele e por outros e ao compromisso em desenvolver o repertório, como forma de tornar-se e ser reconhecido como membro.

Por conseguinte, essas conclusões indicam possibilidades e desafios para os contextos de formação repensarem sua organização com diversificação do repertório de práticas, estar sensível à relação e às interações entre os membros, bem como ao compromisso tanto do grupo quanto de instituições como a própria escola, levando-se em conta esses aspectos para possibilitar uma organização de formação que priorize ações contextuais, em que professoras/es possam ser protagonistas de suas formações e aprendizagens na perspectiva do letramento docente.

Outrossim, consideramos que esta pesquisa traz implicações para o campo da Educação e da Educação Matemática de forma a ampliar os resultados de estudos que utilizam a Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 1998) e o Letramento como Prática Social (STRETT, 2017), uma vez que *insights* para a compreensão da participação em práticas de leitura e de escrita demarcaram um esforço comum a essas perspectivas teóricas e que podem complementar e fortalecer ambos os campos. Se por um lado as teorizações acerca de comunidades sociais forneceram uma estrutura conceitual que permitiu analisar a negociação de significados, a constituição identitária e aprendizagens por outro lado, a perspectiva sociocultural do letramento (GEE, 2013) ofereceu ferramentas analíticas para a compreensão de usos de textos como uma prática singular, no interior de uma prática social específica.

Além disso, os resultados e as conclusões deste estudo implicam, também, no reconhecimento e visibilidade das práticas da comunidade social em que o material empírico foi produzido. O reconhecimento dos afazeres das/os professoras/es e a visibilidade àqueles empreendimentos e modos de organizar o repertório de práticas visa incentivar políticas públicas em formação de professores, bem como outras/os professoras/es a engajarem-se em um formato semelhante para organizar as ações desenvolvidas nas reuniões de Atividades Complementares (AC) e, dessa maneira, contribuir para o aprimoramento das próprias ações ali desenvolvidas e para a formação profissional daquelas/es professoras/es.

Por fim, ao considerar como os participantes envolveram-se em práticas para se tornarem *insiders*, problematizam-se outras questões para o campo de pesquisa, por exemplo: (i) como espaços de formação de professores podem oportunizar o desenvolvimento de um repertório que priorize a socialização em práticas negociadas pelos participantes? Esse foco poderá lançar luz sobre como minimizar efeitos prescritivos de textos; (ii) Como a participação em práticas de usos da leitura e da escrita em contextos de formação de professores constitui identidades que permitem aos participantes serem reconhecidos como *insiders*, ou seja, como professoras/es que ensinam Matemática? (iii) Quais ações com a participação em práticas de leitura e de escrita potencializam aprendizagens docentes em contextos de formação? (iv) Quais

tensões e conflitos atuam para definir o que conta como práticas legítimas de leitura e de escrita em contextos formativos e como essas relações estruturam o trabalho docente?

### Referências

BROCKMEIER, J.; OLSON, D. R. The Literacy Episteme. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (eds.). **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-23, 2009.

GEE, J. P. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In: ALVERMANN, D. E., UNRAU, N. J., RUDELL, R. B. (Eds.). **Theoretical models and processes of Reading**. Newark: International Reading Association, v. 6, p. 136-151, 2013.

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

STREET, B. V. New literacy studies in educational contexts. In: PIHL, J.; KOOIJ, K. S.; CARLSTEN, T. C. (Eds.). **Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century**. SensePublishers, Rotterdam, p. 23-32, 2017.

WENGER, E. **Communities of practice: Learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

## ANEXO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada/o, convidamos a/o Sra./Sr. a participar da Pesquisa de Doutorado, sob responsabilidade do pesquisador Neomar Lacerda da Silva (Docente SEC-BA), que tem como objetivo **compreender a participação de professoras/es que ensinam Matemática em práticas de letramento docente**. Caso aceite participar, a produção de material empírico ocorrerá nos encontros semanais de Atividade Complementar (AC) realizados nesta escola.

Sua participação é voluntária e dar-se-á por meio de respostas a entrevistas, pelos registros de atividades e apontamentos, além das informações oriundas de sua participação nos encontros de planejamento. Todo o processo será registrado em dispositivo de filmagem e gravação de áudio. Desse modo, as informações constantes nas respostas das entrevistas, nos registros e apontamentos do pesquisador e nas observações realizadas nos encontros darão subsídios para uma análise qualitativa sobre a participação de professoras/es em práticas de letramento.

Se depois de consentir sua participação, a/o Sra./Sr. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção de material, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa, não prevendo remuneração de nenhum tipo. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, fruto dos relatórios parciais e finais da pesquisa de doutoramento, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Caso desista, basta avisar o pesquisador e este termo de consentimento lhe será devolvido.

Agradecemos sua colaboração.

Consentimento Pós-Informação:

Eu, \_\_\_\_\_,  
 fui informada/o sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não serei remunerada/o e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do Pesquisador Responsável

## ANEXO II



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS**

1. Quais são as atividades desenvolvidas no grupo? Quem as desenvolve? Como é a motivação?
2. Como é o envolvimento do grupo nas atividades?
3. Como é a relação entre os participantes para desenvolver as atividades?
4. Como ocorrem as reuniões? Quem coordena?
5. Como você reconhece os outros participantes? Quais atividades você acha que eles fazem bem?
6. Como as atividades desenvolvidas no grupo auxiliam na prática em sala de aula?
7. Como a participação nas atividades desenvolvidas no grupo organizam as ações do próprio grupo?