

Práticas de letramento e repertório compartilhado por professoras/es que ensinam matemática

Literacy practices and shared repertoire by teachers who teach mathematics

Prácticas de alfabetización y repertorio compartido por docentes que enseñan matemáticas

Neomar Lacerda da Silva^I

Andréia Maria Pereira de Oliveira^{II}

RESUMO

Este artigo teve por objetivo identificar e descrever o engajamento em práticas de letramento docente das quais participaram professoras/es que ensinam matemática. 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. O material empírico foi produzido por meio de observações, entrevistas e 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 compartilhado ocorreu pelo engajamento em práticas de letramento reconhecidas e valorizadas no grupo. Apesar de textos prescritivos orientarem as práticas, o repertório não se limitou a essas prescrições, passando pelos diversos engajamentos sociais dos envolvidos.

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

ABSTRACT

This article aimed to identify and describe engagement in teaching literacy practices in which teachers who teach mathematics participated. We used 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 meetings and lesson planning held in a public school. The empirical material was produced through observations, interviews, and documents. The results suggest that members engaged in literacy events mediated both by prescriptive texts and by texts produced by the group itself to organize the repertoire. However, the constitution of the shared repertoire occurred through engagement in literacy practices recognized and valued in the group. Although prescriptive texts guide the practices, the repertoire was not limited to these prescriptions, passing through the various social engagements of those involved.

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

^IRede Estadual da Bahia e Rede Municipal de Vitória da Conquista, Vitória da Conquista, BA, Brasil. E-mail: nelacsil@gmail.com

^{II}<https://orcid.org/0000-0002-1683-2237>

^{III}Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil. E-mail: ampo@ufba.br ^{IV}<https://orcid.org/0000-0002-8011-5179>

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo identificar y describir el compromiso en las prácticas de alfabetización docente en las que participaron profesores que enseñan matemáticas. Utilizamos un enfoque cualitativo y herramientas analíticas de la Teoría Social del Aprendizaje y la alfabetización como práctica social para identificar y describir interacciones con los usos de la lectura y la escritura en reuniones de estudio y planificación de lecciones, realizadas en una escuela pública. El material empírico se produjo a través de observaciones, entrevistas y documentos. Los resultados sugieren que los miembros participaron en eventos de alfabetización mediados tanto por textos prescriptivos como por textos producidos por el propio grupo para organizar el repertorio. Sin embargo, la constitución del repertorio compartido ocurrió a través de la participación en prácticas de alfabetización reconocidas y valoradas en el grupo. Si bien los textos prescriptivos orientan las prácticas, el repertorio no se limitó a estas prescripciones, pasando por los diversos compromisos sociales de los involucrados.

Palabras clave: Prácticas de literacia. Repertorio compartido. Formación de profesores que enseñan matemáticas. Práctica social. Leyendo y escribiendo.

INTRODUÇÃO

A compreensão dos usos da língua escrita¹ 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 e Assis, 2016). Nesse sentido, Gee (2008) explica a 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 nos mundos 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 [...]”.² 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 aceção, 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 e Knobel, 2007).

O letramento como uma prática social³ (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”⁴ (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 mais bem compreendido em termos de processos socioculturais do que habilidades cognitivas (Kleiman e Assis, 2016).

Os usos da leitura e da escrita, nessa projeção, remetem 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

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

2 “[...] language, thus, is never independent of social world [...]”.

3 Essa expressão será mais bem definida na próxima seção. Por ora, considere intuitivamente.

4 “[...] 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”.

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 e 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 diferentes pessoas em práticas nas quais esses textos ocorrem.”⁵ (Lankshear e Knobel, 2007, p. 2, 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”⁶ (Gee, 2008, p. 44, 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 (*idem*, 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 (*idem*, 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 anteriores, 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 e 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 apresentou características interacionais de uma aula expositiva, com a coordenadora em posição de destaque, enquanto as 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 matemática⁷ 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.

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

6 “[...] 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”.

7 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.

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 e Knobel, 2007; Gee, 2013). Essa perspectiva tem lugar nos Estudos do Letramento (Kleiman e Assis, 2016), mais recentemente denominados de “Letramento como Prática Social”⁸ (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 (*ibidem*).

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 e Assis, 2016).

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 e 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 social⁹ 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.”¹⁰ (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

8 “Literacy as Social Practice”.

9 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”.

10 “[...] 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”.

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 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.”¹¹ (Wenger, 1998, p. 55-56, tradução nossa). Além disso, segundo o teórico, 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” (*ibidem*). Contudo, apesar de a 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 nessa área tem demarcado como professores se envolvem em práticas de letramento (Cristovão, 2015; Lucio e 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 [...]”¹² (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 reapresentado da seguinte maneira: identificar e descrever o engajamento em práticas de letramento docente das quais participaram 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.

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, respaldadas por legislação própria, como a Lei Federal nº 11.738/2008 (Brasil, 2008) e a 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

11 “[...] it is a complex process that combines doing, talking, thinking, feeling, and belonging”.

12 “[...] ways of talking, listening, writing, reading, acting, interacting, believing, valuing, and feeling”.

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 de 2018 e fevereiro de 2019, ocorridos nas manhãs das quartas-feiras, com duração média de duas horas e dos quais participaram 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 que fossem preservadas as suas identidades, conforme informações dispostas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Nome	Idade	Turmas	Tempo de docência/ Tempo no grupo	Formação profissional
Ana	46	7º e 8º	18 anos/4 anos	Licenciatura em Matemática
Carla	28	8º	5 anos/4 anos	Licenciatura em Matemática
Paulo	24	6º e 7º	1 ano (contratado)/1 ano	Licenciatura em Física
Sara	25	8º	2 anos (contratada)/2 anos	Licenciatura em Matemática
Ivo	40	7º e 9º	12 anos/3 anos	Licenciatura em Matemática
Joana	36	6º e 8º	04 anos/4 anos	Licenciatura em Matemática
Isabel	39	Coordenadora	06 anos/4 anos	Licenciatura em Pedagogia

Fonte: Elaboração dos autores.

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, com o 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 e Christensen, 2012).

Em função 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, 2008). Após algumas reuniões, realizamos sete sessões de entrevistas semiestruturadas (Amado e 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 dizes 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.

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”.

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 de agosto de 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 (*ibidem*). 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 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 [...]”¹³ (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.¹⁴

De acordo com o 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 e Kim, 2009) (como o manual do professor nos livros didáticos, materiais impressos ou *online*, ou mesmo textos de projetos), seja na análise dessas prescrições e como esses profissionais se constituem na interação com esses materiais (Crecci e Fiorentini, 2014; De Grande, 2015; Grandó e 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

13 “[...] produce a practice to deal with what they understand to be their enterprise [...]”.

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

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 os 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, havia 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 e 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 de setembro de 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 com 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 de novembro de 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”.

Nesse 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, no Quadro 2, destacamos os eventos de letramento nos quais os participantes se engajaram para organizar as ações do grupo.

Quadro 2 – Eventos de letramento que constituíram ações do grupo

Eventos de letramento	Organização de ações
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.

Conforme disposto no Quadro 2, ações de leitura e de escrita conformaram os eventos sob diferentes perspectivas:

1. 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);

2. 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
3. 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 de esses 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”¹⁵ (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 nossos corpos, mentes, emoções e relações sociais”¹⁶ (*ibidem*, 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.

ENGAJAMENTO EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA CONSTITUIÇÃO DO REPERTÓRIO

As discussões, nesse 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 seus objetivos sociais (Purcell-Gates, Perry e 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 e 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

15 “[...] 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”.

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

estudantes. Eles cobram [...], os pais e os estudantes cobram o conteúdo próprio de cada ano, então a sequência é importante. (10 de outubro de 2018)

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 que “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 de setembro de 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 de outubro de 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”¹⁷ (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 engajamentos em práticas de letramento sugerem que, apesar de a BNCC e o projeto buscarem uniformizar a negociação de significados em práticas de leitura e escrita, porque foram desenvolvidos para serem implementados em contextos amplos (no caso do projeto em todas as escolas da rede municipal), eles conformaram os critérios tomados para o desenvolvimento do repertório com base 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 de outubro de 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

17 “[...] are no less important, but they must be understood as mediated by the communities in which their meanings are to be negotiated in practice”.

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”¹⁸ (Lankshear e 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 e 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*, p. 67) como tentativa de sensibilizar um leitor específico, já socializado quanto 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 de setembro de 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, 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 e 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).

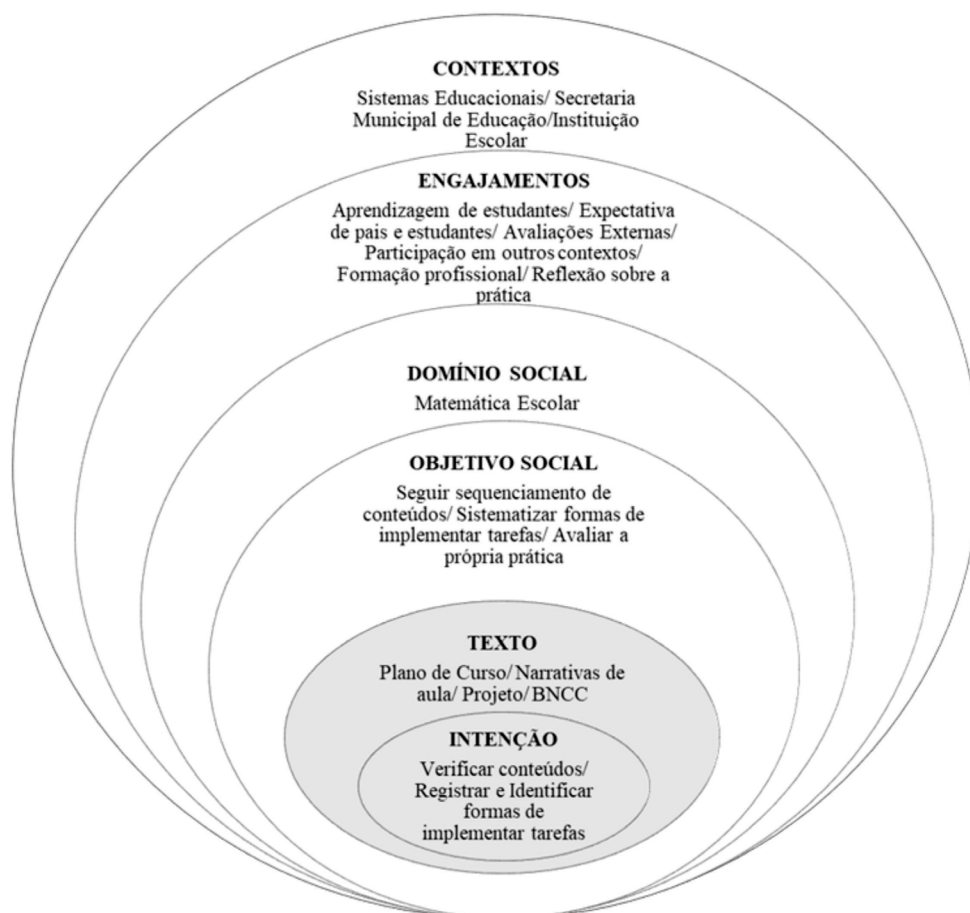
18 “[...] involves socially recognized ways of doing things”.

De acordo com as entrevistas (E6, E7), apesar de os 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 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 autoconstituem (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 origens 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 anterior (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.

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 ordens 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 levou 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, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas. *In*: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 129-178.
- AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação educacional. *In*: AMADO, João (coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. p. 207-232.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. *In*: BARTON, David; TUSTING, Karin (ed.). **Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 14-35.
- 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. Acesso em: 16 abr. 2023.
- BROCKMEIER, Jens; OLSON, David R. The Literacy Espisteme. *In*: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (ed.). **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 3-23.
- CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Gestão do Currículo de Matemática sob Diferentes Profissionalidades. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 601-620, ago. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a07>
- CRESWELL, John W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.
- CRISTOVÃO, Eliane Matesco. **Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de matemática em um contexto de práticas de letramento docente**. 2015. 260 f. Tese (Doutorado) — Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.962264>
- DE GRANDE, Paula Baracat. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. 2015. 269 f. Tese (Doutorado) — Curso de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.943409>

FERNANDES, Fernando Luís Pereira. **Práticas de letramento de professores de matemática em formação na licenciatura em Educação do Campo**. 2019. 230 f. Tese (Doutorado) — Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11313?show=full>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. 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, dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000300006>

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge, 2008.

GEE, James Paul. Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *In*: ALVERMANN, Donna E.; UNRAU, Norman J.; RUDDELL, Robert B. (ed.). **Theoretical models and processes of Reading**. 6. ed. Newark: International Reading Association, 2013. p. 136-151.

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

JOHNSON, R. Burke; CHRISTENSEN, Larry. **Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches**. Thousand Oaks: Sage, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, 2010. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p375>

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

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

LUCIO, Claudia Cristiane Bredariol; NACARATO, Adair Mendes. Narrativas de aula como práticas de letramento docente. *In*: NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula; ANJOS, Daniela Dias dos; MORETTO, Milena (org.). **Práticas de Letramento Matemático nos Anos Iniciais: Experiências, Saberes e Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 45-75.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni; SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49e03>

PERRY, Kristen H. What Is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 8, n. 1, p. 50-71, 2012. Disponível em: http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

PURCELL-GATES, Victoria; PERRY, Kristen H.; BRISEÑO, Adriana. Analyzing literacy practice: Grounded theory to model. **Research in the Teaching of English**, v. 45, n. 4, p. 439-458, may 2011. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23050582>. Acesso em: 17 abr. 2023.

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

STEIN, Mary Kay; KIM, Gooyeon. The role of mathematics curriculum materials in large-scale urban

reform: an analysis of demands and opportunities for teacher learning. *In*: REMILLARD, Janine T.; HERBEL-EISENMANN, Beth A.; LOYD, Gwendolyn M. (ed.). **Mathematics teachers at work: connecting curriculum materials and classroom instruction**. New York: Routledge, 2009. p. 37-55.

STREET, Brian V. New literacy studies in educational contexts. *In*: PIHL, Joron; KOIJ, Kristin Skinstad; CARLSTEN, Tone Cecilie (ed.). **Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century**. Rotterdam: SensePublishers, p. 23-32, 2017.

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

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: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/v/vitoria-da-conquista/lei-ordinaria/2015/205/2042/lei-ordinaria-n-2042-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 abr. 2021.

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

WENGER, Etienne; MCDERMOTT, Richard; SNYDER, William M. **Cultivating communities of practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

Como citar este artigo: SILVA, Neomar Lacerda da; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. Práticas de letramento e repertório compartilhado por professoras/es que ensinam matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290044, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290044>

Conflito de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Análise Formal, Metodologia: Silva, N. L.; Oliveira, A. M. P. Curadoria de Dados, Investigação, Escrita – Primeira Redação: Silva, N. L. Supervisão, Escrita – Revisão e Edição: Silva, N. L.; Oliveira, A. M. P.

SOBRE OS AUTORES

NEOMAR LACERDA DA SILVA é doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de matemática da Rede Estadual da Bahia (SEC-BA) e da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (BA).

ANDRÉIA MARIA PEREIRA DE OLIVEIRA é doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Recebido em 5 de maio de 2022

Aprovado em 12 de abril de 2023

