



FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE EM ESCOLA DE PERIFERIA: PRÁTICAS INSURGENTES DE MULTILETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira

DEDC - Campus XI/UNEB/Brasil

acpereira@uneb.br

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

DEDC - Campus I/UNEB/Brasil

jhanrios1@gmail.com.br

Resumo: Esta escrita emerge das seguintes questões: como o conhecimento da trilogia docência, diversidades e diferenças contribui para ressignificar práticas pedagógicas na escola básica? Quais implicações dessa trilogia na formação e construção de práticas insurgentes de multiletramentos? Busca compreender docência, diversidades, diferenças e suas implicações na formação inicial de estudantes em pedagogia e nas práticas insurgentes de multiletramentos na escola. Abordagem qualitativa, a partir dos princípios da pesquisa-ação, no 5º ano de uma escola pública de periferia, para recolha das informações: observação participante e diário narrativo. Os resultados relevam a iniciação a docência como potencializadora da formação; as práticas insurgentes de multiletramentos dialogam com o contexto de vida do(a) aprendiz, em atos de resistência e contribui para seu engajamento, protagonismo e construção da autonomia.

Palavras-chave: Formação docente; Diversidade na escola; Multiletramentos; Práticas insurgentes.

1. Para começar... contexturas da escrita

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

Paulo Freire (1996)

O pensamento de Freire é um convite para ampliarmos o entendimento em torno da *educação*, como processo ativo de desenvolvimento multidimensional do sujeito que se educa num contexto de relações, e do *fazer pedagógico*, em que o(a) professor(a) como medidor(a), desafia estudantes a se perceberem sujeitos protagonistas de suas construções, a partir de práticas diferenciadas, que valorizem a criticidade, a reflexão e a autonomia, transformando a sala de aula em espaço criativo de produção e formação cidadã, centrada no sujeito aprendente.

Partindo desse entendimento e na busca por uma “Pedagogia da autonomia”(Freire, 1996), esta escrita emerge das reflexões entretecidas nas experiências formativas que foram vivenciadas, simultaneamente e de modo interarticulado: uma, refere-se ao projeto *Práticas*



de letramento na escola: processos de ensino e de aprendizagem da lectoescrita nos anos iniciais do ensino fundamental, vinculado ao Programa de Iniciação à Docência Norma Neyde¹ (PROINN), desenvolvido com estudantes bolsistas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus XI, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em parceria com uma escola pública municipal de Serrinha, no Território de Identidade do Sisal, semiárido baiano/Brasil; e a outra está diretamente atrelada aos estudos do componente curricular: *Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica*, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), no Campus I da UNEB.

O referido projeto, a partir da formação e imersão das estudantes bolsistas de iniciação à docência no espaço escolar, amplia o debate sobre diversos enfrentamentos na articulação entre escola básica e universidade, logo, dos processos formativos acadêmicos e o lugar da atuação profissional para a docência. Ao trazer para pauta deste debate as inquietações e buscas por práticas insurgentes de multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental, temos ainda, o desafio da promoção de uma educação integral, inclusiva e transformadora, que toma o sujeito aprendente como centro do processo educativo e concebe a escola como espaço sócio-cultural, capaz de tecer diálogos com os sujeitos que dela fazem parte, suas realidades, individualidades, subjetividades e diferenças.

Nesse contexto, o componente “*Docência, narrativas e diversidades na Educação Básica*” foi imprescindível, especialmente por proporcionar construções, refazimentos e aprofundamentos teóricos sobre a complexa relação entre diversidades, diferenças e suas implicações na profissão docente, com vistas a uma perspectiva didático-pedagógica diferenciada e que, de fato, fizeram-nos pensar em processos formativos mais humanizados, qualificados e aproximados das necessidades do ser professor(a) no cenário contemporâneo. Isso denota criar espaços onde o currículo seja contextualizado e flexibilizado, dialogando com as realidades dos(das) estudantes, para tornar o aprendizado significativo, visando contribuir com a formação de cidadãos(ãs) aptos(as) a conviverem em uma sociedade plural.

Ao experimentarmos, *in loco*, a vivência em duas dimensões distintas – teórica e prática, mas entrecruzadas e, ao buscarmos analisar como a docência pode valorizar diversidades culturais, sociais, individuais e linguísticas, transformando os multiletramentos

¹ É um Programa interno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujo nome homenageia a professora Norma Neyde Queiroz de Moraes, nascida em 1934, a qual foi educadora em diversos espaços educativos da Bahia e servidora da UNEB, desde a sua criação em 1983, parte da Comissão de sua Implantação, idealizou e coordenou diversos programas de formação docente, como o grandioso programa Rede UNEB 2000.



em possibilidades de engajamento e resistência, tomamos as experiências como campo investigativo, a partir das seguintes questões orientadoras: como o conhecimento da trilogia docência, diversidades e diferenças contribuíram para ressignificar práticas pedagógicas no contexto da escola básica? Que implicações essa trilogia traz à formação docente e à construção de práticas insurgentes de multiletramentos no espaço escolar?

A intenção central para análise de tais indagações foi compreender a trilogia docência, diversidades, diferenças e suas contribuições na formação inicial das estudantes em pedagogia e na construção de práticas insurgentes de multiletramentos na escola básica. Traçamos também intenções específicas, a saber: debater conceitos de diversidades, práticas insurgentes, docência e suas implicações na formação de professores(as); implementar o projeto de intervenção pedagógica com vistas a promoção de práticas pedagógicas pautadas nas diversidades; analisar contribuições do projeto na ressignificação das práticas pedagógicas na turma do 5º ano do ensino fundamental.

Para contemplar os desejos do estudo, a abordagem qualitativa manifestou-se a mais propícia, cuja escolha se justifica por oferecer um arcabouço epistêmico-metodológico que favorece ao entendimento da complexidade inerente ao tema, dando visibilidade a realidade tal qual ela é, a partir da escuta das vozes de quem, de fato, vivencia a ação pedagógica no espaço escolar, subsidiando intervenções formativas coerentes, humanas e transformadoras.

Nesse viés, os princípios da pesquisa-ação foram tomados para articular a proposta de intervenção pedagógica, na prática, com vistas a solucionar uma problemática percebida, no que tange aos processos de domínio da lectoescrita, a qual, a partir da identificação do problema, possibilitou planejar intervenções, que foram desenvolvidas, com cuidadoso acompanhamento de cada etapa, avaliação sistemática dos resultados e replanejamento (Thiollent, 2011). Vivenciamos a dupla finalidade da pesquisa-ação: *produzir conhecimento* e ao mesmo tempo *construir soluções para um problema real*, com a participação efetiva e colaborativa das pessoas envolvidas ao longo da experiência, desde o processo de observação, planejamento, ação e reflexão.

Os dispositivos de recolhimento das informações foram a *observação participante*, especialmente pela busca de transcender o que é externo, ao vivenciar a imersão nas duas turmas do 5º ano, locus da experiência, assumindo o duplo papel que balanceia a participação nas atividades cotidianas para entender a perspectiva interna e olhar analítico das práticas de multiletramentos, movimento externo; e o *diário narrativo*, o qual, por meio



da escrita reflexiva, possibilitou transformar vivências cotidianas em processo contínuo de análise e apreensão do conhecimento e do saber produzido no interior da sala de aula, uma vez que, convivemos com estudantes, participando dia-a-dia das atividades, capturando nuances, sentidos produzidos e comportamentos manifestados no cotidiano da escola.

A edificação teórico-epistemológica dialogou com *Soares* (2009; 2020), que amplia a ideia de (multi)letramento em sua origem, domínio, uso social da leitura e escrita e reconhece que há uma multiplicidade de linguagens, cultura e tecnologias, que precisa ser considerada pela escola ao buscar propiciar ao sujeito as capacidades de comunicação numa sociedade cada vez mais plural e diversa; *Freire* (1996), ao defender que a educação para a autonomia e liberdade é uma construção social e histórica do sujeito aprendente, por via da práticas educativas como processos de humanização; *Rios* (2023) que debate a formação de professores(as) como processo contínuo, que se estende ao longo da vida, envolvendo formação inicial e experiências práticas e pessoais, tendo a escola como ambiente de qualificação individual e coletiva; trata ainda, as diversidades para além da ideia de pluralidades de identidades, reconhecendo as diferenças que se manifestam como construção social, política, histórica e cultural produzidas cotidianamente na escola; *Candau* (2013) com a interculturalidade como conceito e prática pedagógica, referenciada no projeto político da escola, para garantir igualdade de direitos e reconhecimento das diferenças, num processo educativo justo e democrático; *Walsh* (2013) discutindo práticas insurgentes, em oposição à lógica colonizadora do sistema educativo, como criação de outros modos pensar/fazer acontecer o pedagógico, de “in-surgir”, re-existir” e “re-viver”.

Assim, para entendermos os percursos do *como chegamos até aqui*, esta escrita foi organizada em três seções distintas, mas aritocladas entre si, a saber: esta primeira que situa as *contexturas da escrita*, numa breve introdução, com evidências dos percursos e epistêmico-metodológicos; a segunda, “*Ampliando a conversa... formação docente e diversidades na escola de periferia*”, que centra suas análises na compreensão de conceitos e perspectivas fundantes da escrita, situadas no contexto do projeto; a terceira, “*...e as práticas insurgentes de letramentos na escola?*” que debate propostas e enfrentamentos do/no percurso do projeto e na construção de práticas insurgentes de multiletramentos; e *o que ficou da experiência*, colocando em tela outras possibilidades e algumas reflexões finais da escrita.



2. Ampliando a conversa... formação docente e diversidades em escola de periferia

O debate sobre a formação docente em face da diversidade constitui um dos temas mais cruciais e complexos da educação contemporânea, não apenas como uma temática curricular a ser ensinada, mas uma exigência ética, política e pedagógica para a atuação de professores(as) na escola do século XXI. No contexto desse debate a iniciação a docência vem se configurando como uma alternativa que visa proporcionar, aos estudantes das Licenciaturas, experiências práticas e reflexivas com o cotidiano da profissão na diversidade do ambiente da escola básica, permitindo-lhes sair da condição de espectador ou receptor de teorias e começar a atuar, sob orientação, como sujeito de transformação e construtor do próprio saber e do saber fazer que a profissão requisita.

Nessa dinâmica, o PROINN se insere como política de formação docente, implementado pela resolução 1.596/2023, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), “[...] tendo como centralidade a perspectiva da iniciação à docência, a produção de saberes sobre a educação e seus elementos estruturantes no campo da formação do professor” (Bahia, 2023, art. 2º). É um programa que nasceu na UNEB, visando:

I. Possibilitar a transição da discência para a docência em um movimento paulatino, gradativo e sistemático de aproximação do estudante com o seu futuro campo profissional, tendo como eixo articulador uma iniciação (com)partilhada; II. oportunizar ao licenciando uma posição intermediária, localizada entre o ser discente e o vir a ser docente...; III. apoiar o engajamento de estudantes das licenciaturas em projetos de iniciação à docência desenvolvidos numa articulação entre os Departamentos da UNEB e as escolas de educação básica, sob a orientação de professores-orientadores de ambas as instituições; e, IV. propiciar experiência acadêmico-científica ao(à) estudante das licenciaturas no exercício de atividades ligadas à docência, de modo a favorecer um interesse maior pela carreira e pelo seu desenvolvimento profissional (Bahia, 2023, art. 3º).

Tais intenções, regulamentadas pelo PROINN, foram se materializando e ganhando vida em vários departamentos da UNEB, e no Campus XI, Território de Identidade do Sisal, a partir do projeto “*Práticas de letramento na escola: processos de ensino e de aprendizagem da lectoescrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental*”, desenvolvido em 2024, com participação de oito bolsistas, uma professora orientadora da educação básica e uma coordenadora na universidade. Buscou contribuir no fomento à formação de estudantes da Licenciatura em Pedagogia, mediante sua inserção na escola, como futuro espaço de atuação profissional, para proporcionar-lhe vivências articuladoras entre teoria e prática,



ensino e pesquisa, discurso acadêmico e realidade da sala de aula. A proposta tomou como desafio a “[...] necessidade de ressignificarmos os processos pedagógicos no espaço escolar...” cujos esforços foram focados na construção de “[...] práticas de multiletramentos, mediadas por propostas inovadoras, centradas na ludicidade e interdisciplinaridade, que potencializassem as aprendizagens do estudante, a produção do conhecimento e sua formação enquanto sujeito leitor” (Pereira, 2023 p.1).

Precisamos destacar ainda, que a escolha pela escola pública municipal parceira do projeto, esteve diretamente atrelada a percepção das fragilidades nas aprendizagens, nas duas turmas do 5º ano, matutina e vespertina, especialmente na leitura, escrita e matemática, nas quais estudantes que, além de vivenciaram o ensino fundamental na oferta remota da pandemia da COVID-19, com todos os desafios, enfrentamentos e perdas do período, vivenciam ainda a vulnerabilidade social, dilemas estruturais do espaço escolar e situações recorrentes resultantes da perda e/ou desigualdades nas aprendizagens. Como resultado desse contexto, pesquisas do Ministério de Educação e Cultura, vem sinalizando que grande parte desses estudantes está fechando o ciclo do ensino fundamental sem o domínio básico da lectoescrita e dos princípios matemáticos.

Ademais, a escola de periferia, dada sua complexidade social, coloca em tela a forma mais intensa dos desafios da diversidade, exigindo do corpo docente uma formação mais humanizada, com outros olhares e novas práticas para a realidade da escola, considerando que a interseccionalidade das questões sociais se destaca, haja vista que as diferentes formas de exclusão se cruzam e, às vezes, são potencializadas. Configura-se, assim, num espaço de resiliência, sensibilidade para integrar a realidade e a cultura de estudantes ao ensino, com vistas a superação dos tantos desafios que a escola de periferia vivencia.

Daí, visando a criação de estratégias que permitissem ressignificar os processos pedagógicos no contexto da sala de aula, é que o projeto foi implementado e se materializou em quatro etapas distintas e interdependentes: *formação das bolsistas* ao longo de toda a execução do projeto, antes mesmo da imersão *in loco* na escola parceira, com encontros semanais, estudos, debates sobre a realidade escolar, oficinas, construção de materiais didático-pedagógicos; *imersão na escola*, com *observação/diagnóstico*, na perspectiva de conhecer os(as) estudantes das turmas e as aprendizagens já construídas no campo da leitura, escrita e matemática; *planejamento e intervenção pedagógica*, com práticas construídas em parceria com as professoras orientadoras (da escola e da universidade); *acompanhamento e*



avaliação contínua das atividades desenvolvidas, com reflexões constantes do vivido e (re)construção de novas possibilidades didático-pedagógicas.

Nesse movimento entre universidade e escola básica, buscamos uma formação mais integral e aproximada das urgências e necessidades da docência, sobretudo para possibilitar às bolsistas compreensão a respeito de sua função social na profissão e a importância de atenção às diversidades e diferenças na escola, o que demandou uma revisão substantiva de conceitos subjacentes à docência na atualidade, que repercutiram nos modos como as bolsistas atuaram e se autorizaram na construção de práticas diferenciadas/inovadoras.

Isso porque entendemos o quão fundamental é (des)(re)construir concepções que possam romper com preconceitos ainda presentes na prática pedagógica, e que, na universidade, por vezes, coloniza a formação de professores(as), haja vista que historicamente ainda temos um espaço academicista, com estudantes “[...] submetidos a estruturas e estratégias mutantes(...) de manutenção do centro de poder e da exploração” (Lima, 2023 *apud* Silva; *et al*, 2023. p. 258), contexto propício à docência como “[...] mera facilitação do processo de transmissão ou reprodução do conhecimento” (Ferreira, *et al*, 2023 *apud* Silva; Salvadori; Silva, 2023, p. 215). Logo, é urgente repensar a formação docente, inicial e continuada, para superar modelos pedagógicos homogeneizadores.

Estar simultaneamente na escola básica e na universidade, fez-nos compreender que é momento de ruptura, de respeito às diversidades e diferenças, colocando o sujeito, sua história e sua cultura como foco dos processos pedagógicos. Por isso, não temos outra escolha senão compreendermos que no trabalho com as diferenças e diversidades, a docência deve ser vista como

[...] um ato de militância e de construção coletiva do conhecimento, numa relação dialógica entre educador(a) e educando(a), a partir do efetivo exercício da práxis (atividade teórico-prática em perspectiva de transformação) que lê criticamente as relações histórico-sociais e ressignificar os processos formativos (Ferreira, *et al*, 2023 *apud* Silva; Salvadori; Silva, 2023, p. 215)

Essa perspectiva de docência ganhou nitidez nas ações articuladas do projeto em consonância com as discussões no Componente Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica, cujos estudos trouxeram profundas reflexões, centradas no respeito às diferenças e individualidades, permitindo o entendimento *in loco* da pedagogia decolonial, defendida por Rios, (2023 *apud* Silva; *et al* 2023. p. 407) “[...] como práticas, estratégias e



metodologias que produzem outras epistemes a partir de diferentes formas que Freire e Fenon se posicionam sobre o conhecer e os múltiplos modos de viver a pedagogização como luta social.” Nesse espaço/tempo debatemos e (re)construímos conceitos fundantes para referendar a docência e, assim, reconhecer que

[...]cada povo, cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias... válida em si mesma... Entretanto, também, pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais que reproduzem desigualdades e discriminações sociais (Fleuri, 2018, p. 36-37).

Daí, buscamos compreender a interculturalidade em sua essência, a partir de “[...] novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes... promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais... sustentar a relação crítica e solidária entre elas” (Fleuri, 2018, p. 37). Desse lugar de construção, que envolve estar em formação e em atuação profissional, fomos produzindo outras articulações que tornaram os encontros formativos um tempo/espaço diferenciado, propício a novas epistemologias, a partir das leituras, discussões, diálogos entrecruzados com a realidade da sala de aula para experienciar o que fomos construindo como práticas pedagógicas interculturais e, assim, “[...] elaborar a multiplicidade e a contraditoriedade de modelos culturais que balizam a formação da visão de mundo dos educandos” (Idem, ibidem).

Tais discussões foram um despertamento para questões que passamos a trabalhar em sala de aula, no sentido de escutar e enxergar os(as) estudantes, por vezes invisibilizados, como sujeitos histórico-culturais aprendentes de e em suas próprias culturas. Isso por que

[...] a perspectiva intercultural de educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade/alteridade... estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam” (Idem, ibidem).

Ampliando o debate tecemos análises sobre a diversidade cultural, haja vista que essa admite diferentes e variados enfoques, conforme destaca Candau (2000, *apud* Fleuri, 2018. p.40) ao afirmar que

[...] a relação intercultural indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação. A ênfase na relação intencional entre sujeitos de diferentes culturas constitui o traço característico da relação intercultural.

Tal reflexão nos convida à busca de práticas pedagógicas para a diversidade, a



partir das diferenças, como conceito mais complexo que traz à tona singularidades de cada sujeito, sua subjetividade, seu modo de ser e viver, a partir de suas histórias de vida, vendo a

[...] afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça... assim como na construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulem diretos da igualdade e das diferenças (Candau, 2013, p. 1).

Daí, passamos a investir mais nas ações pedagógicas, como “[...] projeto educativo intencional, para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes” (Fleuri, 2018, p. 42), que convivem cotidianamente em sala de aula, e, muitas das vezes, não se toleram, o que contribui para o “[...] crescimento da cultura pessoal de cada um, assim como de mudança das relações sociais, na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (p.44)”. Isso aponta para o quanto a docência requer atenção, cuidado, foco nas necessidades e individualidades dos(as) estudantes, mais abertura ao diálogo e, acima de tudo, atenção aos atos de discriminação/ submissão/subalternização, que por vezes, passam despercebidos no âmbito da sala de aula.

Constatamos então, o quanto a diversidade, termo de origem latina – *diversitas*, está presente no ambiente da escola, o quanto o debate precisa ser aprofundado, no sentido de entendermos que diversidade “[...] é muito mais do que a soma das diferenças ou dos diferentes. Ela é uma construção social, histórica, cultural, política e econômica das diferenças que se realiza no contexto das relações de poder” (Gomes, 2017, p. 15). Ainda que não se perceba, a diversidade existe, ainda que não a evidenciemos ou que alguém tente negá-la, ela está posta e “[...] expressa formas não homogêneas da existência humana, que perpassa pelas religiosidades, raças e etnias, linguagens, gêneros, classes e a *bio*: a vida da natureza” (Rocha; Silva, 2023 *apud* Silva et al, 2023, p.262).

Nesses termos, o desafio é trazê-la para o cerne do debate educacional, para a formação docente, inicial e continuada, para as práticas no interior da sala de aula, haja vista que representa oportunidades para a reconstrução e inovação dos processos de ensino e de aprendizagem, em que professores(as) devem estar preparados(as) para lidar com diferentes perspectivas e culturas, conhecimentos e necessidades dos sujeitos em suas singularidades.

Essas reflexões resignificaram conceitos e colocam a trilogia docência, diversidade e diferença, como tripé fundante para investirmos mais na busca de uma formação docente



disruptiva, cambiada pela perspectiva da interculturalidade crítica, como “[...] construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e sua alternização” (Welsh, 2009, p. 22), e que estão, de algum modo, investindo na formação para a docência e precisam reconhecer a si mesmos(as), para se assenhorar de suas potencialidades e, assim, construir outros e novos modos de ser professor(a) na escola básica, rompendo com o ciclo vicioso que insiste em se perpetuar nas práticas educativas e nas relações sociais no âmbito da escola básica, daí a necessidade de práticas de multiletramentos insurgentes.

3. ...E as práticas insurgentes de multiletramentos na escola?

O letramento na escola básica vai muito além de saber decodificar letras e sons (alfabetização). As práticas de multiletramentos, marcadas pela multiplicidade de linguagens e pela diversidade cultural, envolvem o uso social e funcional da leitura, da escrita e de outras linguagens em diferentes contextos, com o objetivo de garantir a formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de interagir plenamente na sociedade diversa e plural. Para Soares (2004, p. 97 – grifos nossos)

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas e pode ser interpretado como decorrência da necessidade de **configurar e nomear comportamentos e práticas sociais** na área da **leitura** e da **escrita** que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

A autora enfatiza, ainda, que a pessoa letrada faz uso competente das suas construções (sobretudo da leitura e escrita) nas práticas sociais. Ou seja, sabe usar a leitura e escrita de acordo com suas necessidades e demandas contextuais: interpreta, compreende e tem o hábito da leitura, especialmente, porque o letramento capacita o(a) aprendiz a organizar seus discursos; a ler e compreender textos, a refletir conscientemente sobre a realidade, permitindo-lhe ser autônomo(a) em suas aprendizagens.

Por isso, trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, na formação de pedagogos(as), em parceria com professores da educação básica, foi a opção prioritária do projeto, considerando que “[...] a reflexão sobre a centralidade dos processos de *letramento* nas discussões sobre a função social da escolarização tem exigido e propiciado que nos debruçemos nas demandas e as contribuições das diversas áreas do conhecimento e das



diversas disciplinas escolares no que tange a tais processos” (Fonseca, *et al*, 2009, p. 63).

Nessa direção, conforme analisa Soares (2004), as múltiplas facetas que articulam letramento e alfabetização, *alfaletrar*, precisam reconhecer a complexidade e diversidade desses processos e, conseqüentemente, a necessidade de uma diversidade de métodos e procedimentos para o ensino, numa dinâmica contextualizada com as realidades e diversas linguagens de quem aprende.

Tomando esse debate como elemento formativo entre as bolsistas do PROINN e a professor orientadora, construímos o entendimento que tornou possível inferir que as pedagogias insurgentes confrontam o modelo de educação, como num ato de insubordinação, remetendo à perspectiva de transformações que vão se materializando em pequenas ações que se constroem na vida cotidiana, nas experiências vividas pelos(as) estudantes e em seus espaços de convivência, daí serem também chamadas de pedagogias miúsculas (Ribetto, 2014). Para Walsh (2013), a insurgência emerge da busca de ruptura com a colonização do saber privilegiado do conhecimento científico ocidental, que nega as tantas outras formas de conhecimentos e saberes populares e decoloniais, que produzem

[...] gritos que clamam, imploram e exigem um pensar-sentir-agir, que demandam práticas não apenas de resistir, mas também de insurgir - práticas como pedagogias - metodologias de criação, invenção, configuração e co-construção (do que fazer e como fazer) de lutas, caminhadas e sementeiras dentro das fissuras do sistema capitalista-moderno/colonial-antropocêntrico-racista-patriarca... (Walsh, 2013, p. 30).

Na visão da autora, educadores e educadoras, precisam se apropriar das frestas, “[...] consequência das nossas resistências e insurgências” (p.33) e assumir a nobre missão de semear”= “[...] ações, processos, práticas metodológico-pedagógicas e lutas *práxicas* de fender” (p.38), compreendendo a sementeira como

ato contextualizado, territorializado... persistente, consciente e situado... processo e continuidade, invoca e convoca as memórias coletivas que permanecem muito vivas, as rebeliões, resistências e insurgências dos ancestrais e antepassados, a coletividade-comunidade (Walsh 2013, p. 40).

As práticas insurgentes se configuram em ações que “[...] impulsionam, provocam e avançam formas outras de estar, ser, pensar, saber, sentir, existir e viver; formas que interrompem, transgridem e racham a matriz de poder”; práticas que se assumem como o “[...] lugar do fazer prático-teórico e, sem dúvida, político-pedagógico, das esperanças (esperançares) pequenas [...] insubordinação do aqui-e-agora” (p. 36).



Considerando toda essa discussão, tecida entre nós, buscamos semear práticas diferenciadas, inovadoras, transgressoras e interdisciplinarizadas – insurgentes, as quais rompem com a premissa do conteúdo curricular homogeneizador, como centro dos processos pedagógicos, deslocando-o para o sujeito aprendiz, o qual precisa fazer os enfrentamentos necessários para se assenhorar de si mesmo e vivenciar a descoberta do seu potencial transformador e da sua realidade. Aliás, esse é o papel potencial da escola básica: criar uma pedagogia de resistência, que seja crítica e transformadora, para desafiar a lógica tradicional, conteudista, padronizada e, por vezes, alienante do sistema educacional; transformar a escola em um espaço de valorização do protagonismo de estudantes e professores(as), da cultura local, com criação, imaginação e ruptura.

Daí propomos transformar as práticas convencionais de leitura, escrita e matemática em experiências marcantes, envolvendo os(as) estudantes e convidando-os(as) a protagonizarem seus processos construtivos. Assim, considerando que uma prática pedagógica para se tornar prática de multiletramento insurgente precisa romper com o modelo convencional e garantir ao sujeito aprendiz o assenhoramento de suas aprendizagens em seu uso social, funcional e significativo, nesse caso, da lectoescrita ou da matemática no cotidiano, desenvolvemos ações em articulação coletiva com a comunidade, numa construção socialmente situada e engajada, a partir de ateliês pedagógicos², – “passarinho geométrico”, “receita da convivência”, “produzindo autoestima”, “aprender com o mundo”, “fração em malha”, “textos espontâneos”, “painel verbal”; “projeto sacola viajante”; projeto “cartas e carteiro na escola”; projeto “aprendizagem individualizada”; conhecendo minha escola; feira literária; aula de campo; lanche coletivo; produção de documentários e de revistas, dentre outros.

Foram práticas afetivas, lúdicas, estéticas e criativas, com participação de pais/mães, correios, secretaria de educação, coordenação e direção, membros da comunidade, cada uma cuidadosamente organizada e desenvolvida, com o desejo central de proporcionar aprendizagens experienciadas, numa dinâmica de parceria com os(as) estudantes das turmas, considerando seus conhecimentos prévios, de modo contextualizado, com uso de material concreto, desafiando-os a se autorizarem “errar”, “tentar novamente”, “refazer”,

² As práticas dos ateliês pedagógicos e dos outros projetos estão narradas em artigos e ensaios, escritos pelas bolsistas do PROINN, que constituem o dossiê temático, Caderno 2 da Revista ELITE, 2025. ISSN 2675-5718. Disponível em <https://revistas.uneb.br/elite> - no prelo.



“(re)inventar”, recriar, construir a noção de pertença de seu espaço no contexto escolar.

Enfim, considerando a postura dialógica assumida em nossa parceria com as turmas do 5º ano, numa horizontalidade, em que estudantes e professoras aprendem e ensinam mutuamente, conseguimos romper com a rigidez do “mando” e da “obediência”, e vimos insurgir o protagonismo de estudantes que poduziram textos, leram contos, socializaram literaturas da “sacola viajante”, permitiram emoções ao lerem as cartas recebidas de suas pais (projeto cartas e carteiro na escola); atribuíram sentidos às leituras e produções textuais; engajaram-se na feira de literatura; externaram envolvimento com a escola; opinaram e se tornaram partícipes das propostas desenvolvidas, e, acima de tudo, sentiram-se num lugar de acolhimento e pertença, envolvidos(as) consigo mesmos(as), com suas aprendizagens e suas potencialidades e com os(as) outros(as), num contexto situado.

Em suma e diante do legado feiriano, podemos inferir que a parceria entre escola e formação profissional para a docência na universidade, referenciada no debate das diversidades e diferenças, possibilita compreender a educação como um ato político de resistência, de desenvolvimento da consciência crítica e da *práxis* transformadora do mundo (Freire, 1967). Essa perspectiva alimenta as práticas insurgentes, com vistas a adoção de uma Pedagogia histórico-crítica, que tem como seu princípio fundamental, insurgir para a humanização e para a transformação social.

4. O que fica da experiência... por outras insurgências

“As frestas dão luz às esperanças pequenas... revelam a irrupção, o começo, a emergência, a possibilidade...”
Walsh (2023, p. 32)

Experienciar a iniciação à docência, referenciada nas diversidades e nas diferenças, possibilitou processos formativos e práticas pedagógicas de multiletramentos insurgentes no contexto da escola básica, o que nos fez perceber que podemos ser/fazer a ruptura do ciclo, tendo em vista que a docência é em si mesma, um ato político e social por excelência, que permite o sonho de uma escola que se recusa a ser fábrica, ao contrário, luta por estudantes livres e por uma formação questionadora. Propomos uma insurgência cotidiana, em práticas minúsculas que fazem insurgir outras possibilidades de aprendizagem e de formação cidadã, situada e culturalmente contextualizada.

A experiência revelou que as práticas de multiletramentos desenvolvidas na



perspectiva da insurgência e da transformação estão intrinsecamente ligadas à construção de uma concepção de formação docente que também é insurgente e vai, no dia-a-dia, aprendendo a desconfiar de tradições reptadas sem reflexão, do diagnóstico rotulado, de práticas engessadas, do que é pronto, da neutralidade, do livro didático, configurando-se numa coragem que provoca o desencaixe, a fenda, a fresta, a voz questionadora de quem desconstrói o currículo prescritivo para lançar mão de possibilidades outras; uma docência que defende a insurgência, como ato de resistência criativa.

Na escola localizada na periferia, onde tensões sociais são bem evidentes e marcada culturalmente como espaço de conflitos, o desafio reitor é transformar esse espaço e seu reconhecimento social, no qual as vivências, os saberes e os fazeres da comunidade se tornem o ponto de partida para a construção de processos de ensino verdadeiramente dialógico e libertador. Daí ser tão importante trabalhar com multiletramentos, para além de uma simples mudança na metodologia, mas sim como um gesto político de reconhecimento das diferenças. Quando o professor acolhe as várias formas de linguagem, as histórias pessoais, culturais e digitais dos estudantes, ele se prepara para desconstruir o currículo tradicional e questionar o modelo único de aprendizagem. Esse modelo, ao longo da história, silenciou os saberes e as culturas juvenis que fazem parte do território deles.

Assim, podemos inferir que a iniciação à docência, articulando universidade e escola básica, potencializa a formação docente, provocando o despertar para os desafios da profissão; contribui com a construção de práticas insurgentes de multiletramentos, a partir de diálogos com o contexto de vida do(a) aprendiz e articula conhecimento escolar e cotidiano, saber e saber-fazer o que contribui, sobremaneira, para seu engajamento, reconhecimento e construção da autonomia.

Enfim, mesmo compreendendo que num texto não cabe a grandeza de vivências transformadas em experiência, podemos refletir, para fechar o ciclo desta escrita, que novas formas de resistência na escola significam ir além das metodologias tradicionais, muitas vezes baseadas em um currículo que reforça o colonialismo. É sobre promover ações que libtem, que incentivem a criatividade na resistência, despertando estudantes a perceberem seu potencial de transformar suas próprias realidades, a partir do papel docente, com uma abordagem didática humanizada, acolhedora e reconhecedora das potencialidades do sujeito que aprende, baseada na dialogicidade, no vi-a-ser e na resistência, que produz outros modos pensar/fazer/sentir e acontecer o pedagógico, de “in-surgir”, re-existir” e “re-viver”.



Referências

- CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professor**. João Pessoa: E. CCTA, 2018.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; CARDOSO, Clausa Abreu. Educação Matemática e letramento: textos para ensinar matemática e matemática para ler textos. In:
- NACARATO, Adair Mendes e LOPES, Celi Espassandi. **Escritos e leituras na educação matemática**. São Paulo: Editora Autêntica, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF, Niterói, 2008.
- RIOS, Jane Adriana V. P.; NUÑEZ, Joana Maria L.; FERNANDEZ, Osvaldo F. R. Lobos. Diversidade na educação básica: políticas de sentido sobre a formação docente. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 101-112, jan./abr. 2016.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; SILVA, Fabrício Oliveira da; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Formação docente no Ensino Fundamental: interfaces com a diversidade. **Revista FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 109-124, jan./mar. 2020.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: a batalha de todos. São Paulo: Contexto, 2020
- WALSH, C. **Interculturalidade e colonialidade do poder**: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. In: CANDAU, Vera (org.). Didática e interculturalidade: novos tempos, novos significados. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 27–46.
- WASH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO II. Editora: Quito-Ecuador, 2013.
- WASH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e



RED ESTRADO



re-viver In: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Petrópolis, 2009.