

Práticas de letramento docente e constituição identitária de professoras(es) que ensinam Matemática

Teacher literacy practices and identity constitution of teachers who teach Mathematics

Neomar Lacerda da Silva 

Secretaria de Educação da Bahia
Brasil
nelacsil@gmail.com

Andréia Maria Pereira de Oliveira 

Universidade Federal da Bahia
Brasil
ampo@ufba.br

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

Abstract. This article aims to characterize the identity constitution of teachers who teach mathematics participating in teacher literacy practices. Therefore, we use a qualitative approach and analytical tools from the Social Theory of Learning to discuss the perspective of literacy as a social practice and the constitution of teacher identities based on the uses of reading and writing in class planning and study meetings, of which Teachers who teach Mathematics in the final years of

Elementary School in a public school participated. Data were produced through interviews with teachers who teach mathematics in the final years of elementary school and through observations of lesson planning meetings and studies in a public school. The results indicate that identities were constituted according to different modes of affiliation, namely: identity as alignment, identity as engagement and identity as imagination. The analysis suggests that the constitution of the identities of the members occurred in the search for becoming insiders in practices of use of reading and writing specific to that domain, through the negotiation of identities to be recognized and the engagement in practices valued in that context.

Keywords: Identity; literacy practices; training of teachers who teach Mathematics; negotiation of meanings; affiliation.

Introdução

Pesquisas em Educação têm se utilizado de referenciais socioculturais para compreender usos situados da linguagem escrita¹ agindo como parte integrante das interações e da produção de significados (Gee, 2013; Perry, 2012; Tusting, 2005). Nessa acepção, os usos da linguagem escrita expressam e constituem identidades pessoais e sociais (Dionísio, 2014) para “apoiar a afiliação humana em culturas, grupos sociais e instituições, produzindo e atraindo outros a adotarem determinadas perspectivas sobre a experiência” (Gee, 2013, pp. 136-137). A experiência é compreendida como uma relação interativa com o outro e com o mundo (Wenger, 1998).

O letramento é focado neste trabalho como usos da linguagem, nos quais a leitura e a escrita fazem parte das interações em um contexto específico e com objetivos específicos (Gee, 2013). Na perspectiva sociocultural, pressupõem-se que práticas com usos de textos variam conforme os contextos e, portanto, estão condicionadas a particularidades de comunidades e/ou instituições nas quais têm lugar e que ditam aquilo que é legítimo dizer e fazer com a leitura e a escrita (Kleiman & Assis, 2016). O texto escrito, falado, impresso ou visual é compreendido como a forma de uma prática, na qual significados socialmente produzidos estão nele representados (Brockmeier & Olson, 2009).

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

A condição de letrado em uma prática social significa ser capaz de usar uma linguagem adequada dentro de um Discurso², que corresponde a “modos de combinar e coordenar

palavras, ações, pensamentos, valores, corpos, objetos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas (em lugares e tempos adequados), de forma a assumir e reconhecer identidades e atividades específicas, socialmente situadas” (Gee, 2013, p. 145). A prática social é um fazer que tem estrutura e significado em um contexto histórico e social, na qual os membros podem se reconhecer como participantes e desenvolver o compromisso na condição de *insiders* (Wenger, 1998).

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

Assim, os membros de uma comunidade da qual participam professoras(es) que ensinam Matemática³ interagem no interior de um Discurso e demonstram socialização em práticas de letramento docente, ou seja, em usos de leitura e de escrita que mobilizam linguagens sociais e identidades específicas para exercer a função profissional (Kleiman & Assis, 2016). Compreendemos a comunidade social⁴ na perspectiva de Wenger et al. (2002), como constituída por um grupo de professoras(es) que compartilharam permanentemente preocupações, interesses, linguagens e que aprenderam juntas(os), em práticas específicas relacionadas à docência. A socialização é, portanto, constantemente negociada e não uma condição estruturante (Wenger, 1998).

Logo, o objetivo deste artigo é caracterizar a constituição identitária de professoras(es) que ensinam Matemática mediada pela participação em práticas de letramento docente. Compreendemos identidades como um processo social imbricado em uma constituição mútua do individual com o coletivo e relacionado ao envolvimento em uma comunidade social (Wenger, 1998). Esse entendimento subjaz a ideia do ser reconhecido como um determinado tipo de pessoa em um contexto particular (Gee, 2013). Assim, trata-se de uma compreensão de identidade docente caracterizada pela participação em um grupo social, em que se assumem papéis e normas (Silva et al., 2019).

Portanto, o estudo é pertinente uma vez que ao participarem de práticas de leitura e de escrita, professores negociam maneiras de fazer para serem reconhecidos como participantes, ou seja, como um determinado tipo de pessoa que constitui identidades nessas práticas. Para tanto, este artigo encontra-se subdividido em seções. Na próxima seção, apresentamos conceitos teóricos relacionados à constituição identitária, em consonância com Wenger (1998), além de utilizarmos alguns conceitos provenientes de estudos socioculturais de letramento, discutidos em Gee (2000, 2013). Após isso,

apresentamos o contexto e os aspectos metodológicos. Na quarta seção, trazemos a análise e a discussão e, por fim, as conclusões e implicações.

Identidade com usos de textos: prática social e negociação de significados

A perspectiva sociocultural do letramento considera os usos da leitura e da escrita como situados em práticas sociais específicas (Gee, 2013; Street, 2017). Segundo Perry (2012), estudos do letramento nessa filiação teórica privilegiam o significado na interação a habilidades cognitivas individuais, já que o letramento é melhor compreendido em termos de processos socioculturais. Assim, entender práticas de letramento como sociais possibilita reconhecer que identidades de pessoas medeiam e são mediadas por textos que são lidos, escritos e falados (Dionísio, 2014).

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

Estudos em Educação Matemática abordam o processo de constituição identitária docente sob diferentes perspectivas teóricas (Lutovac & Kaasila, 2018; Paula & Cyrino, 2018; Silva et al., 2019; Silva & Oliveira, 2018). Contudo, apesar da diversidade teórica que marca esses estudos, de maneira geral, identidades docentes são entendidas como um processo contínuo e dinâmico, constituído na interação e sob influência de diferentes contextos, envolvendo aspectos pessoais e profissionais.

Lutovac e Kaasila (2018) observam que parte das investigações sobre identidades de professores destacam como elas se desenvolvem ao longo da carreira e como moldam e são moldadas por práticas. O estudo de Silva e Oliveira (2018), por exemplo, aponta que a constituição identitária de professores ocorreu por negociações em atividades desenvolvidas no grupo, bem como por mudanças nas formas de se envolver nas práticas. Embora esses estudos reconheçam a influência de contingências contextuais para a constituição identitária do professor, eles não tematizaram, particularmente, o envolvimento em atividades específicas com usos de textos como condicionantes para constituir identidades.

Partimos do pressuposto de que a constituição identitária emerge da participação em práticas sociais, no entendimento de que professoras(es) constituem um modo de ser e estar na profissão em função de seus posicionamentos nos diferentes contextos de que participam (Lutovac & Kaasila, 2018). Para Wenger (1998, p. 145), a “constituição de uma identidade consiste em negociar significados de nossa experiência de participação em

comunidades sociais”, portanto, identidades unem tanto aspectos sociais quanto individuais.

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

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

Wenger (1998) ressalta que, no processo de negociar a experiência do significado, os membros podem reificar formas de participação deles próprios, ou de outros, como “quem sabe o quê, quem é bom em quê, quem é legal, quem é engraçado, quem é amigável, quem é central, quem é periférico” (Wenger, 1998, p. 150). Assim, os participantes de uma comunidade vão constituindo quem são quando negociam experiências acerca dos outros e de si mesmos, assumindo papéis como *insiders*, por meio do engajamento na prática. A experiência do significado é, portanto, consequência da interação social.

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

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

Se o engajamento conecta os membros em processos ativos de negociação de significados, a imaginação extrapola a própria experiência e cria imagens do mundo, estabelecendo conexões no tempo e no espaço. Wenger (1998) esclarece que, para

desenvolver a prática, os membros extrapolam experiências e se conectam a outras práticas, criando imagens distintas para aquelas atividades, como no caso de se “olhar para uma semente de maçã e ver uma árvore” (Wenger, 1998, p. 176). Assim, o autor reitera que a imaginação ocorre como expansão da realidade e, ainda que os participantes realizem a mesma atividade profissional, eles podem interpretar de maneiras diferentes suas ações, estabelecendo nexos com experiências passadas ou futuras.

Por sua vez, o alinhamento conecta e amplia os efeitos das ações, coordenando práticas para transcender o tempo e o espaço e desenvolver empreendimentos mais amplos que permitem a elaboração de metas, ideias e iniciativas. Segundo Wenger (1998), o alinhamento é um importante aspecto de pertencimento e por meio dele os participantes reconhecem o seu papel na comunidade, assim como o papel dos outros. Além disso, como reforça o autor, quando busca direcionar e controlar a energia dos membros, o alinhamento pode se converter como forma de exercitar controle, no sentido de inspirar práticas ou exigir alinhamento a elas.

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

Nessa perspectiva, Tinti e Manrique (2019) analisaram a constituição de identidades de professores participantes de comunidades sociais. Nesse estudo, os autores observaram o caso de uma professora que participou de empreendimentos do grupo, negociando significados com os membros e consigo mesma sobre o ser professor que ensina Matemática naquele contexto. Embora não tematizado, os professores buscaram se socializar em eventos e práticas com usos de textos, mobilizando linguagens sociais e identidades específicas de um Discurso, exibindo modos “preferidos” de usos da leitura e da escrita para se assumirem e serem reconhecidos como *insiders* (Dionísio, 2014).

A seguir, apresentamos o contexto e os aspectos metodológicos deste estudo.

Contexto, procedimentos metodológicos e participantes

As análises e conclusões deste estudo foram subsidiadas pelo material empírico produzido em um contexto de reuniões sobre planejamento pedagógico, das quais participaram seis professoras(es) que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental⁵ e a coordenadora pedagógica. As reuniões foram parte integrante das Atividades

Complementares (AC), desenvolvidas semanalmente em uma escola pública na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. As AC são uma instância de formação continuada permanente, desenvolvidas na escola e respaldadas por legislação própria, como a Lei Municipal nº 2.042/2015 (Vitória da Conquista, 2015) e a Lei Federal nº 11.738/2008 (Brasil, 2008).

Em visita a uma dessas reuniões, conhecemos a coordenadora Isabel que, desde 2015, realizava um trabalho no qual as professoras(es) assumiram o compromisso de participar e interagir regularmente, realizar estudos teóricos para o Ensino de Matemática, discutir projetos, selecionar e analisar tarefas, produzir narrativas de aula e socializar no grupo, etc. A justificativa para a escolha do grupo como campo empírico ocorreu devido a essa organização de ações, pois acreditávamos na possibilidade de investigar o compromisso dos membros em práticas com usos da leitura e da escrita e as formas de afiliação, ambos entendidos como expressão de identidades.

Este estudo é de natureza qualitativa (Flick, 2014), já que o objeto e o objetivo da pesquisa demandam uma análise descritiva e interpretativa sobre a constituição identitária de professores. Assim, como principal procedimento para produção de material empírico, usamos entrevistas semiestruturadas (Amado & Ferreira, 2013), nas quais os participantes expressaram modos de afiliação e de como tornaram-se *insiders* em práticas do grupo. Contudo, a abordagem sociocultural assumida na análise considera as interações ocorridas no grupo como parte integrante da constituição identitária e, portanto, a participação das(os) professoras durante as observações das reuniões (Creswell, 2009).

Em um primeiro momento, apresentamos o objetivo de caracterizar o modo como os participantes se inseriram nas práticas da comunidade e acordamos que as entrevistas seriam realizadas ao término de alguns encontros. Todos aceitaram participar. Elaboramos algumas questões previamente, enquanto outras foram criadas no decorrer das entrevistas. Observamos vinte e seis encontros, com duração média de duas horas, realizados no turno matutino, às quartas-feiras, entre julho/2018 e fevereiro/2019. Realizamos sete sessões de entrevistas individuais, distribuídas de acordo à disponibilidade do participante, que foram gravadas em áudio e subsidiadas por um roteiro e pelo diário de campo do pesquisador.

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

A experiência de Isabel como coordenadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em outra escola, e leituras realizadas em um curso de especialização lhe incentivaram a trabalhar com a escrita de narrativas e com estudos teóricos, quando passou a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental. Ela coordenava as ações do grupo, embora a responsabilidade fosse compartilhada por todos, e se reconhecia como participativa e dedicada a realizar um trabalho colaborativo.

Tabela 1. Participantes da pesquisa

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

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

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

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

Compreendemos tarefas como atividades didáticas nas quais estudantes são convidados a realizar procedimentos, utilizando conceitos matemáticos na resolução de problemas (Ferreira & Ponte, 2018). As tarefas foram selecionadas pelas(os) professoras(es) em um

banco de dados da SAEB⁶ e o registro escrito de narrativas foi elaborado para a produção de um banco de questões matemáticas comentadas. As narrativas são o registro de experiências docentes, em que foram relatadas a implementação de uma tarefa em sala de aula, suas reflexões e impressões (Grando & Nacarato, 2016).

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

Apresentação e discussão dos resultados

O material foi transcrito e agrupado segundo recortes de falas que sugerem modos de afiliação que refletem características e dimensões de identidades, as quais foram analisadas e discutidas, posteriormente, à luz da literatura e da teoria. Esses modos de afiliação foram subdivididos em três eventos: Identidade como alinhamento, Identidade como engajamento e Identidade como imaginação, assim definidos com base em nossas lentes teóricas para caracterizarmos a constituição identitária dos participantes mediada pela participação em práticas de letramento docente. A seguir, apresentamos a análise para cada evento.

Identidade como alinhamento

Ao serem questionadas(os) acerca de suas percepções com relação aos empreendimentos, as(os) professoras(es) demonstraram o envolvimento em ações de leitura e de escrita reconhecidas e valorizadas pelo grupo, conforme trechos de entrevistas, a seguir:

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

(E2) Isabel: [...] Fico interessada porque os professores valorizam um trabalho feito há mais de três anos. [...] Eu coordeno, ...mas fazemos em conjunto porque eles têm experiência com a Matemática na sala de aula, o que eu não tenho. Cada um ajuda numa ação, seja na discussão de projetos, nos estudos teóricos, nos roteiros escritos e na elaboração de narrativas. [...] São práticas discutidas pelos professores [...], práticas registradas que

ajudam a planejar aulas mais focalizadas, ...que podem contribuir para o aprendizado dos estudantes. (12/09/2018)

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

As(os) professoras(es) reconheceram e assumiram papéis na comunidade, como também reconheceram o papel de outros membros. Sara e Isabel explicaram que os empreendimentos do grupo – como escolher textos teóricos para estudo, selecionar e discutir tarefas, elaborar e compartilhar narrativas, discutir e reelaborar projetos – são resultado de um processo de negociação de significados realizado por todos. Os membros reconheceram e assumiram esse repertório como parte de um Discurso, que usa de uma linguagem social específica para realizar atividades que colaboraram com a prática docente, ou seja, com os afazeres referentes à ação de ensinar no contexto de aula. Desse modo a compreensão acerca dos afazeres da prática influenciou na constituição identitária dos participantes, como discutido no estudo de Silva et al. (2019).

Nesse sentido, as(os) professoras(es) coordenaram atividades com modos “preferidos” de usar os textos a fim de pertencerem e serem reconhecidas(os) como *insiders* em um Discurso cujo sistema de estilos foi definido tanto pelas expectativas do grupo quanto pela instituição escolar. Como os participantes assumiram determinados papéis conforme interesses comuns, eles constituíram identidade de afinidade, que, segundo Gee (2000), é constituída com a participação em grupos de afinidade, como a comunidade social da qual as(os) professoras(es) participaram.

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

Da mesma maneira, os membros demonstraram formas específicas de usar a leitura e a escrita para possibilitar ao leitor de narrativas adotar determinadas perspectivas sobre a

experiência e que perfizeram práticas da comunidade, conforme os seguintes trechos de entrevistas:

(E3) Ivo: Me interessa ouvir as narrativas, ...ah, são experiências diferentes que contribuem para o meu repensar sobre o desenvolvimento da aula. [...] A forma como o outro professor fez nos ajuda a planejar a nossa prática. [...] É um material que ele usou e não deu o resultado esperado, ou uma estratégia que foi boa, ou a organização da turma que poderia ter sido diferente, ou o uso de um *software* que a gente ainda não conhece. [...], por tudo isso, ouvir o colega é importante! (10/09/2018)

(E4) Ana: [...] Escrever a narrativa nos moldes do grupo é difícil..., há uma forma de escrever, mas é um desafio que considero importante. [...] É difícil, porque selecionar o que importa e escrever para o outro ouvir é ter que se colocar o tempo todo no lugar do outro. Fico me perguntando, ...o que eu gostaria de ouvir? Qual experiência poderia fazer a diferença? [...] Ao mesmo tempo, quando a gente escreve com toda essa preocupação com o colega, pensamos em como poderia ter feito diferente. [...], aí a gente repensa a prática. (14/11/2018)

Os participantes engajaram-se no empreendimento de elaborar narrativas na perspectiva da escrita e da leitura/audição. As falas convergiram no sentido de que os membros reconheceram que a participação nessa prática contribuiu para reflexões sobre o Ensino de Matemática, tanto na leitura de narrativas de outras(os) professoras(es), quando se inspiraram em formas de desenvolver aulas (E3), quanto na escrita de suas próprias narrativas, quando sistematizaram ações que consideraram significativas para compartilhar no grupo (E4).

Contudo, em ambas as perspectivas, houve coordenação de ações de modo a constituir práticas. Na perspectiva da leitura/audição, Ivo (E3) explicou que ao ler narrativas se identificou com experiências, contextos e formas de desenvolver aulas. A sua fala sugere que ele usou da leitura desse tipo de texto visando a um propósito específico, o de repensar a prática docente, segundo perspectivas assumidas nas narrativas que leu e por meio das quais refletiu a prática.

Ao escrever narrativas, Ana (E4) reconheceu e pretendeu sensibilizar um leitor específico, no caso, outra(o) professora(or), a adotar um Discurso veiculado no grupo com relação à estrutura de uma narrativa. Nessa acepção, Ana reitera que “selecionar o que importa e escrever para o outro ouvir é ter que se colocar o tempo todo no lugar do outro”, ou seja, para ela, é importante escrever de modo que o outro legitime, como também para sensibilizá-lo na adoção de uma determinada postura.

Além disso, Ana (E4) escreveu sob influências específicas que experiências narradas por outros membros lhe sensibilizaram. Por outro lado, quando disse que “escrever a narrativa nos moldes do grupo é difícil”, compreendemos que a própria estrutura da narrativa, com elementos históricos com que o grupo compunha a escrita, exigia uma sistematização de

ideias para uma introdução com informações do contexto, um desenvolvimento, uma conclusão e a reflexão por parte da(o) narradora(or) e que constituiu a própria forma de documentar a experiência.

Na análise do que disseram sobre os empreendimentos, os membros usaram modos específicos de leitura e de escrita para reconhecer e assumir papéis dentro de um Discurso, possibilitando a outro leitor adotar perspectivas específicas desse Discurso. Assim, o alinhamento é uma forma de afiliação a um Discurso e uma maneira de se compreender identidades, porque por meio dele “coordenamos nossa energia e atividades a fim de nos adequarmos a estruturas mais amplas e contribuirmos para empreendimentos mais amplos” (Wenger, 1998, p. 174) – no caso, reconhecer e assumir identidade social de *insider*, conectada a tipos particulares de atividades sociais (Dionísio, 2014), com o objetivo de melhorar a prática docente.

Identidade como engajamento

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

- (E5) Joana: A primeira vez que trouxe uma tarefa, os professores não gostaram. [...] Não estava contextualizada em uma situação-problema, sabe? Foi uma tarefa de contexto matemático e não tivemos muito o que discutir. Fiquei com receio de apresentar mais tarefas, mas ao longo das reuniões fui compreendendo o ritmo de trabalho e quais tarefas os colegas gostariam de discutir. [...] Hoje, levo tarefas que se constituem em uma situação-problema, leio em voz alta e todos podem opinar. (12/09/2018)
- (E6) Ana: Escrevia descrevendo minhas ações na aula, sem me importar em contextualizar o ambiente, ...se fiz uma sensibilização ou como organizei a sala. Depois de algumas discussões no grupo, ficamos de trazer alguns elementos próprios do gênero narrativo e que deveriam compor a escrita. [...] Assim, ...agora escrevo com uma contextualização, o desenvolvimento e a discussão com uma reflexão. (14/11/2018)

De maneira geral, os membros explicaram como reconheceram e assumiram o compromisso de dar continuidade aos empreendimentos da comunidade. Joana (E5) explicou seu envolvimento na discussão de tarefas por meio de tipos de tarefas em uma situação-problema, que historicamente pertenceram àquele repertório de práticas. Já Ana (E6) explicou que o seu envolvimento competente na escrita de narrativas ocorreu frente às discussões no grupo sobre a estrutura para esse gênero de escrita.

O modo como as(os) professoras(es) se envolveram em empreendimentos sugere o compromisso em negociar significados em práticas valorizadas naquela comunidade. O fato

de reconhecerem e contribuírem para o desenvolvimento do repertório, segundo ações legitimadas como de excelência pelos outros membros, caracterizou o engajamento na busca pela ação competente em (i) selecionar e analisar um determinado tipo de tarefa (situação-problema) (E5) e em (ii) escrever narrativas de formas específicas (organizadas com elementos próprios do gênero) (E6).

A análise sugere que o envolvimento ativo em processos mútuos de negociação de significados constituiu identidades de participação (Wenger, 1998), quando se engajaram em modos específicos de leitura e de escrita legitimados pelos demais. Assim, eles assumiram o compromisso de selecionar e analisar tarefas e de escrever e socializar narrativas, a fim de se tornarem *insiders* em práticas valorizadas pela comunidade.

Sobre a relação entre os membros durante o desenvolvimento dessas ações, eles admitiram relações de apoio e troca, na qual cada participante contribuiu para a formação de trajetórias pessoais em práticas de leitura e de escrita:

(E7) Carla: Percebo nossa relação de cumplicidade. Já fazemos um trabalho há um tempo e conhecemos a prática um do outro. A experiência de um serve para o outro. [...]. No estudo de um texto teórico, por exemplo, o professor responsável por apresentar o texto disponibiliza na semana anterior. Todos fazem a leitura e trazem anotações ou discutem oralmente sobre dúvidas, sugestões, pontos que considerou importantes e sobre o que a leitura poderá contribuir no seu trabalho em sala de aula. (10/10/2018)

(E8) Paulo: Há uma colaboração entre os professores [...]. Cada um ajuda no trabalho do outro, [...] e isso vem sendo feito aos poucos. Na discussão de uma tarefa, já é rotina a gente pontuar as características daquela tarefa: se é uma situação-problema, qual o nível de dificuldade para as turmas, em quais turmas iremos aplicar, o que vamos modificar [...], mas os colegas ajudam, inclusive o professor que trouxe a tarefa. Fazemos a leitura e as modificações com ele, e isso nos ajuda lá com o estudante. (14/11/2018)

Segundo as falas, os membros compartilhavam práticas e experiências. Carla (E7) explicou que, embora um professor se responsabilizasse por selecionar um texto teórico para a discussão, todos contribuíam compartilhando experiências e um sentimento de cumplicidade para a continuidade do empreendimento com estudos teóricos. Já Paulo (E8) explicou que no empreendimento de seleção e discussão de tarefas havia um sentimento de colaboração para legitimar e modificar a tarefa.

O engajamento manifestado nas falas constituiu trajetórias de participação que se intercruzaram em práticas de leitura e de escrita reconhecidas pelos participantes. A mutualidade no engajamento ocorreu pelas relações de troca de experiências, na cumplicidade (E7) e na colaboração (E8). Nessa mesma perspectiva, relações semelhantes foram relatadas por Silva e Oliveira (2018), em que professores manifestaram generosidade e troca de experiências ao participarem de uma comunidade.

Naquela prática, modos específicos de usar os textos foram constantemente negociados em trajetórias de continuidade aos eventos e que se repetiram regularmente constituindo práticas de letramento. Práticas como a leitura de textos teóricos de determinadas formas (um professor responsável pela apresentação, leitura antecipada, anotações de dúvidas e sugestões, discussão oral) (E7) e a seleção de tarefas conforme alguns critérios (situação-problema, nível de dificuldade de estudantes, o que seria modificado) (E8), foram negociadas em relações de cumplicidade e colaboração. O contexto dessas práticas mobilizou uma linguagem social e identidades que lhes foram específicas, com modos particulares de usar e falar sobre os textos (Dionísio, 2014).

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

(E9) Carla: Eu observo como os outros professores desenvolvem as atividades. Não sou muito de falar [...]. Presto atenção quando Ana e Ivo estão comentando algo porque eles têm experiência maior na docência. Ana faz muitos comentários sensatos e Ivo é bom em Matemática, ...então, sabe escolher tarefas [...]. Os professores falam que eu escrevo bem as narrativas [risos]. Sempre que apresento, eles gostam da escrita, [...] como eu consigo sintetizar as principais ideias [...]. Por isso, me identifico com a escrita da narrativa, sabe? [...]. É uma ação que valorizo e acho que ajuda a organizar a aula, tanto para quem escreve quanto para quem lê [...]. Me esforço para apresentar narrativas bem organizadas. (10/10/2018)

(E10) Joana: [...] Quando sou eu a responsável por levar um texto teórico, ou escolher uma tarefa para apresentar no grupo, ou quando escrevo narrativas, me contenho em falar pouco e fico aguardando os comentários dos colegas. Essas atividades que desenvolvemos me ajudam na prática lá com o estudante [...], geralmente eu participo muito das discussões [...], mas deixo sempre o professor responsável pela atividade falar primeiro, expor o que pensou. Também deixo Isabel e Ana falarem, porque as considero como mais experientes, [...]. Isabel porque é a coordenadora e Ana porque é experiente. (12/09/2018)

As falas sugerem diferentes modos de participação que refletiram modos distintos de reconhecimento. Carla (E9) explicou que assumia uma posição de observadora porque havia membros mais experientes. Carla dedicou-se à escrita de narrativas porque os membros a consideravam competente nesse empreendimento. Para ela, Ana tinha experiência docente e fazia comentários sensatos e Ivo tinha facilidade com tarefas. Já Joana (E10) explicou que assumia uma posição tanto de falante quanto de observadora, a depender de como reconhecia a propriedade de quem poderia falar, como, no caso, o responsável pelo empreendimento discutido no momento.

O reconhecimento mútuo e as interações com os textos promoveram formas de participação diferentes, assim como a constituição de múltiplas identidades (Wenger,

1998). Os membros assumiram uma participação tanto plena quanto periférica, decorrente da condição ou de se reconhecerem como *experts* nos empreendimentos (Wenger, 1998) ou de serem reconhecidos e legitimados como tais. Carla, naquele momento, assumiu ser mais observadora nas discussões, conduzindo-se a uma participação periférica. Contudo, ao ser legitimada no papel de *expert* na escrita de narrativas, ela assumiu essa condição letrada que a conduziu a uma participação plena.

As formas de participação de Joana, tanto plena quanto periférica, dependeram de como ela reconheceu o papel do *expert*, como quem podia falar. Isso reafirma que a mudança nos modos de participar esteve relacionada ao reconhecimento e à legitimidade do papel de *expert* da comunidade. Do mesmo modo, a variação da *expertise* entre os membros também foi observada em Estevam e Cyrino (2019), em que o papel de *expert* variou conforme o empreendimento do grupo.

A forma como foram reconhecidos lhes autorizou a se engajarem na prática e a reconhecerem as ações como práticas de formação que auxiliaram a prática docente. Isso promoveu relações “mútuas no sentido de que os participantes moldaram as experiências de significado uns dos outros. Ao fazê-lo, eles puderam reconhecer algo de si mesmos uns nos outros” (Wenger, 1998, p. 56). Esse reconhecimento constituiu identidades caracterizadas em termos de relações e discursos estabelecidos entre as pessoas, as quais foram denominadas por Gee (2000) de identidades discursivas.

Nesse sentido, o discurso do outro autorizou os membros a se engajarem naquelas práticas de letramento docente, sendo Ana a mais experiente e que faz comentários sensatos; Ivo, o bom em Matemática e que sabe selecionar tarefas; e Carla, a que sabe escrever narrativas. Cada um assumiu a *expertise* conforme essa identidade foi sustentada pelo discurso do outro sobre esse reconhecimento, uma vez que, nessa experiência de reciprocidade, o engajamento foi uma fonte de identidade (Wenger, 1998).

Identidade como imaginação

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

- (E11) Ivo: [...] Quando leio o texto de algum artigo, vou logo pensando que aquilo dá certo na minha prática [...], como se eu me visse ali [...]. Na leitura que fizemos sobre a Resolução de Problemas, vimos que o trabalho em grupo é melhor, o tempo precisa ser organizado, ...aí já vou pensando em como organizar a sala [...], essa atividade é para duplas, essa outra acho que terá que ser trios [...]. Penso também no tempo que eles vão precisar para resolver a questão [...]. A gente vai vendo isso acontecer na mente. (10/10/2018)

- (E12) Paulo: Outra coisa que influencia é a leitura e a discussão de tarefas [...]. É bem assim, fico pensando em como aquela tarefa vai contribuir com a aprendizagem de um conteúdo, ...o que eu terei que retomar de conteúdo para os estudantes realizarem a tarefa. [...] Eles podem não entender o contexto da tarefa, pode ser difícil. [...] A gente vai conversando e acaba por encontrar um jeito de fazer. (14/11/2018)
- (E13) Joana: [...] Sempre que leio a narrativa do colega, logo me coloco no lugar dele [...]. Assim, claro que é outra realidade, porque foi com outra turma, níveis de aprendizagem diferentes entre os estudantes, mas penso em como faria na minha turma, qual recurso usar, como fazer para melhorar a proposta. [...] E tem outra coisa que acontece, é que eu já fico pensando em como escrever a minha narrativa [...], olha, como ficou bom esse jeito de escrever!... vou buscar fazer assim. (12/09/2018)

As falas convergiram no sentido de que as(os) professoras(es) identificaram possibilidades para posições ou papéis a serem assumidos na prática docente. Enquanto Ivo (E11) identificou possibilidades no empreendimento “leitura de textos teóricos”, sobre como organizar uma atividade pedagógica em sala, Paulo (E12) identificou posições acerca da implementação de tarefas no empreendimento “discussão de tarefas”. Já com relação ao empreendimento “narrativas de aula”, Joana (E13) identificou que a leitura de narrativas elaboradas por outro participante lhe possibilitou refletir sobre a sua própria prática, idealizando o que poderia fazer diferente.

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

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

- (E14) Ana: A leitura de textos é para isso [...], são textos sobre a prática em sala de aula, é mesmo para nos ajudar a pensar outros modos de fazer, outras possibilidades. [...] Queremos textos que possam contribuir [...], e daí pegamos artigos científicos, que vieram de pesquisas na área. E, estudando sobre eles, a gente já vai lendo os próximos com outros olhos, fazendo ligações com os textos anteriores [...]. (14/11/2018)

(E15) Isabel: Isso de trazer tarefas dentro de um contexto, como uma situação-problema, tem muito das leituras que fazemos aqui no grupo. [...] A gente leu que não é toda tarefa que pode ser considerada um problema, [...] daí que a gente pensa logo em trabalhar conceitos matemáticos dentro de um problema. [...] E digo que essa forma de olhar para as tarefas foi a partir das leituras que fizemos. (12/09/2018)

A fala de Ana (E14) sugere que a leitura de textos teóricos específicos (artigos científicos) lhe possibilitou criar conexões com a prática docente e idealizar a leitura desse tipo de texto, de modo a possibilitar essas projeções. Da mesma forma, Isabel (E15) reafirmou a preferência pela leitura de determinados textos, que pressupõem e idealizam um determinado modo de fazer, aceito e valorizado pelo grupo, como, no caso, textos sobre tarefas contextualizadas em uma situação-problema.

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

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

De outro modo, o envolvimento em práticas de letramento docente refletiu tanto um processo de participação – quando se empenharam na negociação de significados para selecionar e discutir tarefas, ler textos teóricos, escrever e socializar narrativas – quanto um processo de reificação – sob formas de idealizações, posicionamentos, ações ou projeções que surgiram na prática e em projeções futuras –. Nesse sentido, a imaginação ocorreu como um processo mútuo de participação e reificação que contribuiu para a constituição identitária dos membros e da comunidade.

Conclusões e implicações

Olhar para práticas de letramento docente específicas da comunidade mostrou como os membros usaram práticas de leitura e de escrita para assumir papéis em empreendimentos valorizados e legitimados, para reconhecer e dar continuidade a esses empreendimentos, para assumir formas de participação em decorrência da legitimidade atribuída por eles e por outros e como projetaram ações para idealizar ou se posicionar ao desenvolver o

repertório. Como consequência da inserção nesses modos de usar a leitura e a escrita, elas(es) constituíram ou exibiram identidades que lhes permitiram “tornar-se” e serem reconhecidas(os) como professoras(es) que ensinam Matemática.

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

Por outro lado, os *insights* resultantes do evento “Identidade como engajamento” sugerem que a constituição de identidades docentes envolveu tanto fatores individuais quanto sociais, uma vez que as formas como as(os) professoras(es) assumiram o engajamento em eventos e práticas de letramento levaram em consideração o discurso do outro, autorizando e reconhecendo essas ações. Ao mesmo tempo, os modos como se reconheceram e foram reconhecidas(os) lhes conduziram a múltiplas identidades, relacionadas a como assumiram sua condição letrada de *experts*, como aquela(e) que assume saber comentar, selecionar tarefas e escrever narrativas.

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

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

Conforme os resultados deste estudo, o que docentes leem, escrevem e fazem das práticas de leitura e de escrita remetem a uma socialização na busca por serem reconhecidos e legitimados como um determinado tipo de pessoa, no caso, professoras(es) que ensinam Matemática. Isso implica na possibilidade de espaços de formação docente

ampliarem a diversidade de ações em práticas de leitura e de escrita para que professores assumam a condição de participantes letrados no interior dessas práticas.

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

Notas

¹ Nos referimos aos usos da linguagem escrita como um fenômeno social interativo que expressa modos de agir, escrever e falar para constituir identidades e assumir papéis (Gee, 2013).

² Discurso com “D” maiúsculo tem a ver com modos de ser e estar no mundo, instruções de como agir, falar e escrever para assumir uma condição social reconhecida por outros, e discurso com “d” minúsculo refere-se a conversas e discussões, ou seja, a linguagem em uso (Gee, 2013).

³ Usamos a expressão “professoras(es) que ensinam Matemática”, com o gênero feminino antes do masculino, já que professoras constituíram a maior parte entre os membros da comunidade pesquisada. Além disso, nos referimos a profissionais que ensinam Matemática independentemente da formação inicial.

⁴ As “comunidades de prática” foram comunidades específicas em que Wenger (1998) desenvolveu suas noções teóricas. Contudo, preferimos usar a expressão “comunidades sociais”, já que, segundo Tusting (2005), as teorizações de Wenger (1998) não abordam claramente usos da linguagem escrita.

⁵ No Brasil, os anos finais do Ensino Fundamental correspondem ao Ensino Fundamental II e atendem aos estudantes do 6.º ao 9.º ano.

⁶ Recuperado de: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/avaliacoessabe2019>.

Referências

- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Brasil. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. (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.
- Brockmeier, J., & Olson, D. R. (2009). The Literacy Episteme. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy* (pp. 3-23). Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd. ed.). Sage.
- Dionísio, M. L. (2014). Educação de adultos: novas oportunidades de literacia. *Perspectiva*, 32(1), 21-37. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p21>
- Estevam, E. J. G., & Cyrino, M. C. C. T. (2019). Condicionantes de aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática em contextos de Comunidades de Prática. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 12(1), 227-253. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2019v12n1p227>
- Ferreira, N., & Ponte, J. P. (2018). Propondo tarefas sobre números racionais: as ações de futuras professoras durante a prática de ensino supervisionada. *Quadrante*, 27(1), 113-136. <https://doi.org/10.48489/quadrante.22958>
- Flick, U. (2014). *An introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.

- Gee, J. P. (2013). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of Reading* (Vol. 6, pp. 136-151). International Reading Association.
- Grando, R., & Nacarato, A. (2016). Compartilhamento de práticas formativas em matemática escolar por professoras alfabetizadoras. *Zetetiké*, 24(45), 141-156. <https://doi.org/10.20396/zet.v24i45.8646534>
- Kleiman, A. B., & Assis, J. A. (2016). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Mercado de Letras.
- Lutovac, S., & Kaasila, R. (2018). Future directions in research on mathematics-related teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 759-776. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9796-4>
- Paula, E. F., & Cyrino, M. C. C. T. (2018). Perspectivas de identidade profissional de professores que ensinam Matemática presentes em artigos científicos publicados entre 2006-2016. *Acta Scientiae*, 20(5), 778-799. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss5id4151>
- Perry, K. H. (2012). What Is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Silva, L. A., & Oliveira, A. M. P. (2018). A construção de identidades em uma comunidade de prática na visão dos participantes. *Perspectiva*, 36(2), 490-513. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n2p490>
- Silva, M. G. M., Gonçalves, T. O., & Assunção, C. A. G. (2019). A identidade formativa do professor de Matemática de escolas rurais. *Ciência & Educação*, 25(4), 1101-1117. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040016>
- Soares, M. (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Street, B. V. (2017). New literacy studies in educational contexts. In J. Pihl, K. S. Kooij, & T. C. Carlsten (Eds.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (pp. 23-32). SensePublishers.
- Tinti, D. S., & Manrique, A. L. (2019). Sou professora de Matemática tradicional! Análise de traços de identidade de Amanda em relação à constituição profissional. *Educação Matemática Pesquisa*, 21(1), 383-404. <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2019v21i1p383-404>
- Tusting, K. (2005). Language and Power in Communities of Practice. In D. Barton, & K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context* (pp. 36-54). Cambridge University Press.
- Vitória da Conquista. (2015). 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*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., Mcdermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.