

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CRISTIANE JOAZEIRO B. SCARAMUSSA

**ESCRITA DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DE UM GÊNERO
DISCURSIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**Rio de Janeiro
2008**

CRISTIANE JOAZEIRO B. SCARAMUSSA

**ESCRITA DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DE UM GÊNERO
DISCURSIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

**Rio de Janeiro
2008**

Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores / Cristiane Joazeiro Borralho Scaramussa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

135f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2008.

Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.

1. Escrita. 2. Análise do discurso. 3. Letramento. 4. Gêneros discursivos. 5. Professores – Formação. 6. Formação continuada.

I. Andrade, Ludmila Thomé de. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 411

CRISTIANE JOAZEIRO B. SCARAMUSSA

**ESCRITA DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DE UM GÊNERO
DISCURSIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: ____ de _____ de 2008.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

Prof. Dra. Marlene Alves de Oliveira Carvalho

Instituição: Universidade Católica de Petrópolis. Assinatura: _____

Prof. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: _____

*Para as professoras brasileiras que têm muito a dizer;
Para Carlos Henrique, amor e parceiro incondicional;
Para minha família e amigos, pacientes, compreensivos e incentivadores;
Para Gabriel, companheiro atento e inspirador.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e renovação da fé nos momentos difíceis;

À Ludmila Thomé de Andrade, professora e orientadora perspicaz que desde os tempos da Pedagogia se manifestou disponível e atenta as minhas inquietações. Mesmo da França, se mostrou “on-line” nos momentos de dúvidas e reflexões profundas. Sua presença, sua voz e eficiente atuação com certeza me tornaram uma professora, e porque não dizer pesquisadora, melhor! Nossos caminhos ainda se constituirão em um gênero discursivo!

Aos meus pais, principais responsáveis pela minha formação, orientando-me pelos caminhos da ética e dos valores humanos;

A minha segunda família, aquela que eu escolhi: José Antônio, Isa e Elza que se tornaram responsáveis pela pausa necessária para tomar fôlego em almoços alegres e dominicais;

Ao meu marido lindo, Carlos Henrique pela compreensão da minha ausência. Sem seu amor e apoio eu não conseguiria chegar ao final;

Ao meu filho Gabriel, que ainda em meu ventre, ao longo desses últimos oito meses, se mostrou participativo, atento e paciente as minhas escritas. Meu amor por você já é tão grande...

Aos meus amigos queridos e mestres Rita e Ricardo, pelo companheirismo, incentivo e força durante todo o mestrado. Conhecer vocês significou não perder a coragem de seguir em frente!

Ao LEDUC e seus integrantes que contribuíram gradativamente para o meu amadurecimento na pesquisa, se tornando parceiros efetivos nas discussões e reflexões dos encontros do grupo e referências significativas para futuras produções;

Aos professores do programa Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em especial: Libânia Nacif Xavier pela oportunidade e o incentivo de escrever, apresentar e publicar meu primeiro artigo e Ana Maria Cavaliere pela dedicação à frente da coordenação do programa e respeito pelos alunos;

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação UFRJ, Solange e Henrique, pela presteza e eficiência no trabalho, pelo carinho, gentileza e dedicação no trato com nossas “urgências”;

Às alunas-professoras participantes do Curso de Extensão *Alfabetização, leitura e escrita*, ano de 2006/2: suas escritas ecoaram suas vozes. Hoje, minha escrita se constitui das nossas vozes em diálogo.

Às professoras da banca examinadora, Ana Monteiro e Marlene Carvalho pela gentileza e consideração na disposição da leitura e avaliação deste trabalho.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Paulo Freire (1996)

RESUMO

SCARAMUSSA, Cristiane J. B. **Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Este estudo tem como objetivo contribuir para as discussões sobre a formação continuada de professores, a partir da análise discursiva das produções escritas de alunas-professoras alfabetizadoras de um curso de extensão sobre alfabetização, leitura e escrita. Consideramos que ao convidá-las a viver a experiência da escrita na formação continuada contribuimos para que seu texto se constituísse num espaço dialógico e discursivo em que a meta-reflexão se estabeleceu como possibilidade delas repensarem suas práticas, sua formação e sua identidade docente. A partir das concepções de autoria e interlocução, verificamos que o campo empírico se assentou sobre práticas de letramento voltadas para a experiência da linguagem escrita como forma do sujeito descobrir o autor que há em si. Nossa intenção com este estudo foi apontar como é possível produzir uma compreensão do professor em formação pela via de sua escrita, já que por esta via ele pode tornar-se autor de seus próprios textos, ao construir enunciados singulares e autênticos de sua trajetória de vida e de profissão, através da perspectiva sobre o profissional de educação como um sujeito histórico. Optamos pela análise do discurso de linha francesa como um caminho metodológico para as produções escritas das alunas-professoras, sob um gênero discursivo que se constituiu durante a formação: o portfólio. Para esta investigação discursiva, selecionamos alguns conceitos norteadores, tais como: análise do discurso, interlocução, polifonia, gêneros discursivos, linguagem e formação de professores, tratados por autores como: Bakhtin (2004); Lahire (2002); Maingueneau (1997); Goulart (2005) e Andrade (2005; 2007; 2008); entre outros, que acreditamos serem os alicerces teóricos que fundamentaram esta pesquisa. Partimos da definição de categorias que envolviam desde o que as alunas objetivaram dizer, passando pela análise do formato do texto utilizado, em paralelo com a observação das aulas do curso. Foram observados nos portfólios entrelaces entre suas histórias de vida e relatos de seu cotidiano profissional na escola que poderiam tecer a possibilidade de resignificar suas ações, confrontando sua prática com o que se aprendeu na extensão, ampliando a sua habilidade para tecer um sentido para a sua história profissional de maneira criadora, dialógica e reflexiva.

Palavras-chave: Formação continuada; análise do discurso; letramento; gêneros discursivos.

ABSTRACT

SCARAMUSSA, Cristiane J. B. **Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores.** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

This study aims at contributing to the discussions towards continuing teacher education, from the perspective of a discursive analysis of literacy student-teachers enrolled in an extension course which focused on literacy, reading and writing. As we invited these teachers to participate in a writing process experience during their continuing education, we considered that we have contributed for their texts to constitute a dialogic and discursive space in which meta-reflection is established as a possibility for them to reexamine their practices, their education, and their teaching identity. Assuming the concepts of authorship and interaction, we could verify that the empirical research field was based on literacy practices around their written language experience as a way for the subject to unveil his/her own authorship. In this study, we intended to point out how it could be possible to produce a teacher's understanding of their education through their own writing, once through this means they could become author of their own texts, as they construct unique and authentic utterances of their own lives and professional stories, though a perspective which considered the education professional as a historical subject. We adopted French Discourse Analysis as a methodological approach to examine the student-teachers' written productions, considering the portfolio as a discourse genre constituted during the course. In order to investigate the discourse, we selected some key concepts, such as: discourse analysis, interaction, polyphony, discourse genre, language and teacher education. In order to do that, we considered Bakhtin (2004) Lahire (2002) Maingueneau (1997); Goulard (2005), and Andrade (2005; 2007; 2008), among others, whom we believe are the theoretical tenets that anchor this research. We considered the definition of categories that involved both what the students wanted to say, and the analysis of the text format they employed, in parallel with classroom observations. In the portfolios, we observed that their life stories intertwined with reports form their every-day professional lives at school, which could weave together the possibility of resignifying their actions, thus confronting their practices with what they have learned during the course, and amplifying their abilities to weave together a new sense for their professional histories in a creative, dialogical, and reflexive manner.

Keywords: Continuing education; discourse analysis; literacy; discourse genre.

SUMÁRIO

1 Introdução.....	9
1.1 Por que estudar a formação continuada de professores?	9
1.2 Como tudo começou: trajetória de pesquisa	12
2 Percepções de algum lugar: quando a pesquisadora se encontra com a professora.....	18
2.1 Formadoras-autoras: os embates da formação	21
2.2 O espelhamento	24
3 Pensando na Formação de Professores	31
3.1 Paradigmas atuais de formação de professores	32
3.1.1 Modelos de compreensão da prática docente	32
3.1.2 Formação de professores para a justiça social	41
3.1.3 Dez anos da LDB: tensões na formação docente	43
3.1.4 Formação de professores: desafios para o século XXI	45
3.1.5 Teoria e prática na formação de professores: qual caminho seguir?	47
3.2 Linguagem, produção escrita e formação de professores.....	48
3.2.1 Escrever: autoria e participação social	52
3.2.2 Narrativas, memórias e memoriais: contando nossa história através da escrita....	55
3.2.3 Escrita de professores: memoriais de formação	61
4 O Curso de Extensão <i>Alfabetização, leitura e escrita</i> como prática de letramento.....	67
4.1 Histórico do curso; ementa, objetivo e planejamento das aulas.....	68
4.2 O perfil das alunas-professoras de 2006/2.....	74
4.3 Letramento e formação de professores	77
4.3.1 Retextualização e metalinguagem: práticas de letramento	78
5 A produção escrita das alunas-professoras: uma análise discursiva	86
5.1 Caminhos metodológicos.....	86
5.1.1 Análise do discurso francesa	90
5.1.2 Gêneros discursivos e interdiscursividade	92
5.2 Portifólio: Produzindo reflexão	96
5.2.1 A análise discursiva dos portfólios	99
6 Considerações finais	110
6.1 A seleção	115
6.2 O memorial	117
6.3 Na releitura, singelamente uma contribuição	118
Referências	121
Anexos	125
1 - Ficha de inscrição	125
2 - Ementa, objetivo e programação de aulas	126
3 - Planejamento das aulas 2/7/8	131
4 - Orientações para elaboração do portfólio	135

1 Introdução

1.1 Por que estudar a formação continuada de professores?

Vivemos hoje uma realidade social em que a fragmentação, a multiplicidade e a grande velocidade das informações que circulam constituem-se como características marcantes. Impulsionadas pelos avanços tecnológicos, tais características contribuem decisivamente para novas configurações políticas e éticas das relações sociais, dos modos de produção e da constituição de conhecimentos dentro e fora da escola.

Assim, diante desta nova ordem cultural, a linguagem se constitui numa dimensão renovada na vida dos sujeitos. Seus usos, funções e implicações, bem como o contexto social do qual emergem e em que se desenvolvem sofrem grandes transformações causando, muitas vezes, a sensação de caos e descontrole frente a esta realidade marcada pela rapidez que se pode gerar e fazer circular informações pelo mundo.

Neste contexto encontramos o professor do Ensino Fundamental I, com uma debilitada formação inicial, trabalhando diariamente em jornadas duplas para render o escasso salário que recebe, com poucas oportunidades de formação continuada e completamente imerso no que ordinariamente chamam de exclusão digital. Ele pode até ter acesso a computadores e internet, mas estas ferramentas lhe servem pouco ainda no trabalho ou para pesquisa de dados e informações atualizadas para aula. Este profissional deve se inserir, então, nesta realidade tão apressada, sem ser atropelado por ela.

Como resultado das recentes políticas públicas de inclusão social na educação do nosso país, percebemos um grande crescimento da população escolar, na qual se configura um novo perfil de escola. Essa “nova” escola agora se reafirma

sobre diferentes realidades socioeconômicas e culturais para atender aos direitos básicos de acesso e inclusão do cidadão brasileiro. Para tentar minimizar a proporção de outras dificuldades que estariam por vir, modificações na estrutura do sistema ocorreram. Algumas dessas modificações foram: a ampliação do número de escolas, do número de professores e do tempo de escolaridade dos alunos, além do sistema de ciclos de formação e ainda a duração em dias do ano letivo.

As políticas de inclusão, porém, não arquitetaram um dado que esta realidade nos aponta: a formação do professor. Neste contexto, percebemos como necessária uma revisão das duas formações que complementarmente preparam esse professor para essa “nova” escola: a formação inicial e a formação continuada.

A partir das transformações que ocorreram no contexto educacional, a tarefa dos professores tornou-se complexa. Formar alunos de diferentes classes sociais, com bagagens culturais muito heterogêneas e distanciadas da representação de aluno que puderam construir em sua formação inicial, tanto a partir de seus estudos teóricos, quanto a partir de seus estágios, muitas vezes feitos em um momento que não corresponde mais à escola de hoje. Dar conta do atendimento a todos, sem distinção, realizando um trabalho diversificado, geralmente sem embasamento teórico nem apoio pedagógico para tal, são elementos da realidade e se constituem no atual trabalho do professor.

Aos poucos, vamos percebendo ações de formação de professores vinculadas às novas propostas do governo federal, que convergem para intervenções de atualização profissional e formação continuada de professores¹.

¹ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica compõe-se por Universidades que se constituem *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*. Cada um desses Centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203> Acesso em: 23 nov. 2008.

Consideramos fundamental, neste momento político, compreender o teor de tais propostas e logo, como concebem a formação de professores.

Partindo desta nova ordem cultural e econômica na qual nos organizamos, emerge o desejo de se pensar em novas diretrizes e princípios para uma formação continuada de professores que abarque e leve em conta esta realidade. Mais do que considerar a realidade, uma formação que se fundamente em uma prática renovadora para a promoção da reflexão, da discussão e da mudança social. Observamos que a prática do letramento se afina com esta perspectiva, na medida em que o exercício da escrita na formação pode possibilitar uma meta reflexão do docente sobre sua prática e sobre seu saber.

Tomando como referência a definição de Soares (2000, p.17) sobre letramento - “implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.” – a concepção de formação de professores como prática de letramento tem como fio condutor a hipótese de que é possível e se faz necessária, uma prática diferenciada de formação continuada, voltada para a experiência da linguagem escrita como forma do sujeito descobrir o autor que há nele. Nesta descoberta se depara com a mudança: o exercício de ser autor implica em se tornar agente e logo, “tem conseqüências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos [...]”. (SOARES, 2000, p.18)

Assim, pensando em uma formação continuada voltada para o letramento, este trabalho tem por objetivo fundamentar alguns princípios que possam nortear futuras ações de formação, se utilizando da produção escrita de professoras

enquanto atividade metalingüística, ou seja, enquanto objeto de reflexão sobre a própria linguagem. (OLSON, 1995)

Nesta perspectiva, escolhemos um curso de extensão universitário para professoras do Ensino Fundamental I como campo empírico, onde práticas de letramento docente eram planejadas pelas formadoras. As alunas-professoras, ao produzir escritas, dispuseram de seus conhecimentos prévios (saberes docentes²) para se relacionar com os diferentes (às vezes novos) gêneros discursivos apresentados e (re)construir significados/discursos/enunciados sobre sua prática e sobre seus saberes.

Pretendemos com este estudo produzir uma compreensão do professor em formação pela via de sua escrita, já que este pode se tornar autor de seus próprios textos, construindo enunciados singulares e autênticos de sua trajetória de vida e de profissão. Através desta perspectiva de compreensão do profissional de educação como sujeito histórico e atuante no mundo do trabalho, acreditamos que sua escrita lhe permite resignificar suas ações, possibilitando que o confronto entre sua prática e o que se aprende na extensão possa dar mais nitidez a sua própria identidade de professor.

1.2 Como tudo começou: trajetória de pesquisa

A iniciativa de estudar o tema que se refere à escrita na formação de professores surgiu a partir do momento em que ingressei no *Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação* (LEDUC) e no Grupo de Pesquisa

² Maurice Tardif, 2002.

Escrita, Leitura e Literatura na Escola: Professores em Formação, coordenado pela Professora Ludmila Thomé de Andrade³.

Ao longo do primeiro semestre do ano de 2006, viemos traçando uma rotina de leituras, estudos e discussões para fundamentar e sistematizar nosso ponto de partida enquanto objeto de estudo: a linguagem. Paralelamente a essas discussões, na disciplina de História da Educação⁴, ministrada pela Professora Libânia Nacif Xavier⁵, iniciamos os estudos sobre a importância da História e da Memória enquanto fios condutores para as reflexões sobre o presente. Assim, cursando a disciplina, a partir dos momentos de leituras e fichamentos propostos, pude estabelecer relações com o que vinha estudando até aquela ocasião no grupo de pesquisa. Percebi a relevância de buscar na História e na Memória, registros escritos de professores que pudessem ser investigados como uma forma de linguagem, imbuída de significados e representações e como instrumento de coleta de dados.

Para sistematizar e formalizar todas as discussões elaboradas e suas contribuições para o tema de estudo de cada um, foi proposto, como trabalho final desta disciplina, uma pesquisa baseada, primeiramente, na busca por artigos apresentados nos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE) e, em seguida, na realização de uma análise dos mesmos. O objetivo era selecionar estudos que tratassem ou contribuíssem de alguma forma para o tema de estudo de cada aluno pesquisador em formação, verificando em que medida ele vinha sendo discutido ou pesquisado nos CBHE.

³ Doutora em Educação pela Universidade Paris VIII, Professora da Faculdade de Educação da UFRJ e Coordenadora do LEDUC.

⁴ Disciplina oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFRJ, no primeiro semestre de 2006.

⁵ Professora da Faculdade de Educação da UFRJ e pertencente ao Proedes (Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade).

Percorrendo os três Congressos Brasileiros de História da Educação através do site www.sbhe.org.br, eixo⁶ por eixo, atraíram-me trabalhos que se utilizavam de histórias de vida de professores para fundamentar as discussões relacionadas à identidade do professor. Moraes e Jesus (2000) justificam:

As narrativas produzidas pelas professoras entrevistadas durante nossas investigações foram nos revelando não apenas aspectos das múltiplas experiências vividas por estas mulheres-professoras como também nos incitando a rever o locus privilegiado de formação do ser-professora, historicamente apontado como os Cursos de Formação de Professores, especialmente a antiga Escola Normal e as universidades.

Na maioria desses trabalhos analisados por mim, percebi que os relatos/registros individuais orais ou escritos dos professores conservavam elementos importantes e significativos que caracterizavam marcas identitárias do coletivo da categoria. Assim, fui selecionando os artigos que mais poderiam iluminar o tema da linguagem articulado com identidade docente e principalmente que pudessem satisfazer, ao menos em parte, as minhas inquietações acerca do que os professores falavam ou escreviam nesses documentos de pesquisa. Interessavam-me os trabalhos que adotavam como seu objeto a voz do professor. Finalmente, após o momento de “filtragem” de artigos, permaneci com cinco trabalhos para analisar, todos se utilizando de *narrativas de professores*, como objeto de estudo e nelas ressaltando as relações específicas e particulares que os professores pesquisados estabeleciam com a linguagem no seu percurso profissional.

Após a conclusão deste trabalho⁷, pude observar nos relatos/registros orais e escritos das professoras nos artigos estudados que as narrativas analisadas

⁶ De acordo com a terminologia utilizada pela Sociedade Brasileira de História da Educação que enquadra e classifica os temas apresentados nos Congressos.

⁷ O trabalho citado foi apresentado sob forma de Comunicação Oral no I Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro em Junho de 2007, na Universidade Federal Fluminense.

enveredavam por suas histórias de vida e relatos de seu cotidiano profissional na escola. Naquele momento se confirmou pra mim que suas escritas constituíam um importante objeto de estudo já que estavam imbuídas de histórias e marcas identitárias relevantes acerca da sua profissão: suas representações de escola, de formação, seus interlocutores, seu cotidiano e prática docente, entre outros elementos. Neste momento, minha escolha estava feita: estudaria a escrita do professor.

Dando continuidade aos estudos sobre linguagem e formação de professores, em nosso grupo de pesquisa, debruçamo-nos sobre o Curso de Extensão *Alfabetização, leitura e escrita*⁸. As atividades propostas neste curso buscavam convidar as alunas-professoras a se expressarem sobre suas práticas e trajetórias profissionais a partir das vivências teóricas promovidas pelo curso de extensão através da escrita e da discussão oral. O objetivo principal⁹ do curso era “promover a reflexão dos professores sobre suas práticas de ensino de alfabetização implementadas nas escolas, valorizando-se os saberes docentes, a partir do resgate das suas trajetórias pessoais para a compreensão das práticas pedagógicas.” As atividades planejadas pelas formadoras do curso e fundamentadas na prática do letramento, proporcionavam o exercício da escrita das alunas-professoras no intuito de descobri-las, elas mesmas, autoras e produtoras de textos que refratavam as suas relações estabelecidas com a aprendizagem e suas reflexões ocasionadas na extensão. Definem Lima e Andrade (2007, p.3):

⁸ O Curso de Extensão em Alfabetização havia existido durante 13 anos na Faculdade de Educação da UFRJ, mas foi retomado durante este 2º semestre de 2006, pelo LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação), tendo por formadoras do laboratório de pesquisa: Ludmila T. de Andrade, Patrícia Corsino e Margareth Brainer. Em 2006-2 foi oferecido preferencialmente à professoras do Ensino Fundamental I, pertencentes à 2ª Coordenadoria Regional de Educação da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

⁹ A ementa e o objetivo do curso de extensão na íntegra encontram-se em anexo.

O curso de extensão oferecido a professores de escolas públicas no município do Rio de Janeiro se propôs a ser uma contribuição na formação do professor alfabetizador, com vistas à melhoria do ensino da língua portuguesa das escolas públicas. A partir de temas relacionados à alfabetização, leitura e escrita, buscamos promover a reflexão dos professores sobre as suas práticas de ensino de alfabetização implementadas nas escolas, valorizando os saberes docentes, a partir do resgate das suas trajetórias pessoais para compreensão das práticas pedagógicas. Portanto, tomamos como princípios fundantes a valorização da experiência e dos saberes docentes e a reflexão sobre o cotidiano da sala de aula de alfabetização, à luz dos estudos sobre letramento, os quais permitem conceber as práticas sociais vivas e dinâmicas e os seus atores – alunos e professores do ensino fundamental- como sujeitos produtores de história e de cultura. (LIMA E ANDRADE, 2007, p.3)

Assim sendo, surgiu a oportunidade de escolher o curso de extensão como campo empírico, visto que este nos possibilitaria um infinito leque de opções para as pesquisas desenvolvidas no grupo, todas com interesse específico sobre formação docente e especialmente sobre escrita de professores. Diante de tão oportuna experiência com professoras, o desejo de estudar seus registros/relatos se fundiu com o desejo de pensar a formação docente, neste caso a formação continuada de professores. A questão era no que se constituiria essa escrita docente na formação continuada? E será que elementos constitutivos desse discurso se caracterizariam em marcas identitárias da profissão de professor?

O objetivo de estudar o curso para o grupo de pesquisa era, se utilizando da Teoria da Análise do Discurso francesa, examinar os registros escritos das alunas-professoras observando suas enunciações produzidas sobre a aprendizagem e sobre as relações discursivas estabelecidas com sua prática a partir dela. A pesquisa iniciou-se juntamente com o curso, no segundo semestre de 2006, e a coleta de dados se definiu com a análise do trabalho final solicitado pelas formadoras sob o gênero de *portifólio*, tal como registros das observações de cada encontro do curso, análise documental referente ao curso de extensão e perfil das alunas-professoras.

Assim, a descoberta da experiência docente através de suas produções escritas durante o curso de extensão nos fez pensar que o exercício da escrita na formação continuada pode encaminhar uma tomada de consciência¹⁰ acerca de seu trabalho docente.

É igualmente intenção deste estudo relatar paralelamente o processo individual de pesquisa da aluna de mestrado, também professora do Ensino Fundamental I do Rio de Janeiro como as alunas do curso de extensão, diante do desafio de um encontro de lugares possíveis na universidade. Neste curso de extensão em especial, o desafio era falar do lugar de pesquisadora, estando ocupando também o lugar de professora, vivendo exatamente o que as alunas vivem diariamente em seu cotidiano docente.

Desta forma, diante da relevância do tema e visto que este pretende suscitar novas reflexões acerca da formação continuada de professores e de marcas identitárias presentes na produção escrita docente, o estudo pretendeu refletir sobre as seguintes questões, a partir das observações feitas das aulas do curso de extensão e da análise do discurso dos portfólios das alunas-professoras:

- Quem eram as professoras participantes do curso de extensão *Alfabetização, leitura e escrita*? O que buscavam nesta formação? Qual era sua formação inicial e que experiências possuíam de formação continuada anterior?
- Que enunciações produziram em seus discursos orais e escritos sobre a escola?
- Em que medida esta extensão auxiliou o seu processo de formação profissional e sua prática docente?
- Como utilizaram sua voz docente em suas produções escritas? Enunciaram-se para alguém? Quem são seus interlocutores?
- O que faz a diferença em uma formação continuada voltada para o letramento?

¹⁰ Philippe Perrenoud, 2001.

Penso que as respostas às questões acima aparecerão à medida que os dados coletados forem se relacionando e se complementando durante a análise. É importante enfatizar que estamos longe de pretender delinear um modelo de formação continuada de professores ou tampouco estereotipar a figura do professor que procura a extensão. A idéia é integrar-se aos estudos já realizados que migram no sentido de promover reflexões para efetivas ações de mudança na formação continuada de professores do Ensino Fundamental I.

Assim, este estudo estabelece como seu objetivo principal refletir sobre a idéia de que ouvir o que este professor tem a dizer através de sua produção escrita é dar vez a sua habilidade para tecer um sentido para a sua história profissional de maneira criadora, dialógica e reflexiva, buscando a possibilidade de evidenciar traços de uma identidade docente durante a formação descritos pelo próprio autor da história – o professor.

2 Percepções de algum lugar: quando a pesquisadora se encontra com a professora

Neste momento do estudo, focalizamos o processo que constituiu a primeira experiência desta aprendiz de pesquisadora durante o Mestrado em Educação. Também professora do Ensino Fundamental I da rede pública carioca, passei a atuar em paralelo como pesquisadora, observando um curso de extensão destinado a professoras como eu. Na filosofia da linguagem de Bakhtin (2004), encontrei alicerces teóricos para discutir este encontro de lugares discursivos na universidade, em especial na formação continuada de professores.

O movimento pretendido neste contexto de pesquisa e produção de novos discursos na universidade é de reflexão acerca de identidade, discurso e polifonia, destacando que em alguns momentos o discurso universitário se mostra muito

distante da prática pedagógica escolar do professor. Para desembaraçar este novelo, utilizo como fio condutor este encontro de lugares. Segundo Brandão (2004) podemos definir o conceito de *lugar*, de acordo com a teoria francesa de Análise do Discurso, como a representação de uma posição social. Assim, na estrutura de uma instituição há lugares demarcados socialmente,

[...] cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (BRANDÃO, 2004, p.44)

É importante ressaltar que não tenho pretensões em construir um gênero autobiográfico, mas em trazer à reflexão as percepções tão marcadas da experiência de pesquisadora e de professora, para discutir o encontro possível de discursos universitários pautados na pesquisa e práticas pedagógicas que se transformam a partir da leitura que as alunas-professoras puderam fazer destes discursos apresentados didaticamente na formação.

O desafio da pesquisadora, vendo-se espelhada nas alunas-professoras participantes do curso de extensão, se mostra relevante, já que suscita questões acerca dos lugares ou posições que assumimos na universidade. Diante de tal desafio, perguntei-me de qual lugar eu falaria? Se do lugar de professora, também eu estaria em formação, visto que aqueles conhecimentos também seriam úteis à minha prática docente. Ao mesmo tempo, estaria ali presenciando as aulas, observando, analisando e registrando todas as etapas da formação, do lugar de pesquisadora. Falar sobre as alunas-professoras, sendo eu mesma uma delas, foi

uma das muitas inquietações importantes que me conduziram a produzir este estudo.

No contexto universitário, entre os lugares ocupados por mim como aluna, de graduação e de pós-graduação, como aprendiz de pesquisadora; de professora que ali aprende e reflete sobre sua prática; de formadora de meus alunos e outros ainda, tenho claro que em todos estes espaços estou me constituindo identitariamente. Percebo que estes lugares se inter-relacionam, se complementam e que nosso discurso tece-se da interlocução efetiva, a partir de enunciações ocorridas em interações entre indivíduos que ocupam esses lugares.

O lugar de professora ganha destaque em minha trajetória, pois foi ocupado por mim, na prática, desde 1999, quando tomei posse na rede pública de educação para o cargo de PII¹¹. A partir de então, me mantive atualizada no que se refere a cursos de “capacitação” oferecidos pela própria rede de educação, além de cursar a faculdade de Pedagogia concomitantemente ao trabalho. O lugar de pesquisadora foi sendo ocupado a partir de 2006, quando ingressei neste Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) e imediatamente no Grupo de Pesquisas do LEDUC sobre Formação de Professores. Neste espaço, participei de encontros para estudos, discussões teóricas e vivenciei a prática da pesquisa em campo no curso de extensão.

Ao longo do primeiro ano do mestrado e desde o ingresso neste grupo, traçamos uma rotina de leituras, estudos e discussões que fundamentou e sistematizou nosso ponto de partida, enquanto objeto de estudo. Durante esta etapa de estudos e discussões teóricas, a coordenadora do grupo esteve juntamente com

¹¹ Nesta rede pública de educação do Rio de Janeiro nomeiam-se “PI” os professores com formação para lecionar as disciplinas do Ensino Fundamental II (conjunto das antigas 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries) e Ensino Médio. E “PII” os professores com formação para lecionar as disciplinas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (conjunto das antigas C.A., 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries).

outras duas formadoras à frente da retomada de um curso de extensão para professoras alfabetizadoras que obteve sua primeira fase com início em 1986, seguindo com uma grande procura por mais alguns anos e como proposta de convênio com uma Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Ele teve seguidas edições desde então, até 2002. Durante um pequeno intervalo, após o ano de 2002, o curso de extensão ficou inativo, devido à aposentadoria da coordenadora da equipe de trabalho. Em 2006, ele foi retomado por uma das integrantes da equipe de trabalho anterior, sob uma nova versão, com uma proposta baseada nos mesmos princípios da primeira, mas com novas atividades e diretrizes. A descrição mais completa acerca do histórico deste curso será encaminhada na seção 4.1.

As atividades propostas neste período buscavam convidar as alunas-professoras a se expressarem sobre suas práticas e trajetórias profissionais a partir das suas vivências teóricas promovidas pelo curso de extensão através da escrita e da discussão oral. Assim sendo, escolhemos o curso de extensão como campo empírico, visto que este nos possibilitaria um infinito leque de opções para as pesquisas desenvolvidas no grupo, todas com interesse específico sobre formação docente e especialmente sobre escrita de professores.

2.1 Formadoras-autoras: os embates da formação

O início de uma experiência de formação continuada para professores suscitou no grupo de pesquisa efervescentes discussões, acerca do lugar que naquele momento ocupávamos e sobre as atividades metalingüísticas (OLSON, 1995) solicitadas pelas formadoras, em que a escrita era utilizada como objeto de reflexão sobre a própria linguagem. O objetivo de trabalhar com a linguagem para produzir reflexão sobre a prática docente das alunas-professoras acabou

reverberando fortemente no grupo de pesquisa, nos instigando a produzir também escritas reflexivas sobre nossos lugares e atuação na formação. Os lugares de formadoras, pesquisadoras e autoras se entrelaçavam e tinham muito que dizer: expectativas da formação, realidade das alunas-professoras, escola básica *versus* universidade. As enunciações clamavam por respostas. O resultado foi muita produção.

Neste movimento de elaboração do que ocorria no espaço vivo da formação, o estudo conceitual de Reis e Andrade (2007) apresentam o momento em que nos deparamos com as surpresas da formação:

Avaliamos as nossas próprias surpresas buscando sempre devolver nossas impressões sobre os textos lidos, de modo a permitir aos autores dos textos que elaborassem intervenções sobre suas produções. A idéia era de se construir um contexto propício à produção e interlocução verdadeiras, já que constituídas de um diálogo entre professores e formadores. Assim, num primeiro momento, vimos professores escrevendo como professores e decepcionando a expectativa dos formadores. Vimos também, pouco a pouco, a oportunidade de aprimorarem sua experiência como produtores-autores de textos. Sendo assim, a explicitação de sua relação com a linguagem, sua posterior abordagem e resgate tornaram-se ferramentas práticas de reflexão-formação. Ao mesmo tempo em que falávamos da linguagem, produzíamos linguagem (escrita). Espelhadamente, ao mesmo tempo em que falávamos de formação, produzíamos a formação. A fórmula aqui testada e proposta como eficaz pode se resumir pela equação de que, usando-se a ferramenta da linguagem, a experiência do uso, como construção dialógica, permite que se compreenda melhor *sobre* a linguagem e, assim, fertiliza-se o campo de compreensão desse objeto de conhecimento. (REIS e ANDRADE, 2007, p.4-5)

Caracterizei o registro escrito por mim, a partir da observação de cada aula do curso, como gênero *anotações*. Ele tinha uma forma bem variada, assim como o seu conteúdo também variou bastante, de acordo com minha subjetividade interpretativa e julgamento das situações de enunciações relevantes.

Da produção do grupo de pesquisa como um todo, obtivemos um total de 25 relatos reflexivos de observação das aulas, sendo 14 relatos escritos por mim de um

total de 15 aulas e os outros 10 foram de observadoras esporádicas, também integrantes do grupo. Os mesmos eram apresentados ao grupo de pesquisa na mesma semana para discussão sobre suas intenções de estudos vinculadas a esta formação continuada. Ainda Reis e Andrade (2007) destacam, sobre estes relatos reflexivos produzidos por nós:

No grupo de pesquisa, além das práticas correntes relacionadas a essa atividade - estudo, análise de dados e discussões orais conceituais-, todas passamos a ter a prática da escrita de textos de forma muito livre e espontânea. Escrevemos muito, a atividade era percebida com prazer. A produção dos textos era compartilhada através de sua leitura e análise. A socialização dos textos constituía-se em momentos de encontro do grupo e de efetiva construção de conhecimento. Além do prazer em nos lermos, observávamos nossos próprios estilos e encontrávamos ecos internos, criando metáforas que se tornaram significantes e foram nos permitindo conversar sobre as questões da formação e escrita docentes. O grupo consolidou-se como grupo em torno do objeto de pesquisa, que, por sua vez, refletia a existência real no curso de extensão. (p.6)

Os relatos deveriam se caracterizar como gênero *ata*, mas não com uma delimitação rígida de formato. Assim, à medida que se discutiam os relatos no grupo de pesquisa, percebemos que um novo gênero se constituía a partir de uma mistura de traços poéticos, descritivos e metafóricos:

A elaboração dessas escritas pelos membros do grupo de pesquisa suscitou a discussão sobre o gênero *registro subjetivo de reflexões de pesquisa [grifo das autoras]*, usado pelas pesquisadoras, dentre as quais estão as próprias formadoras. No âmbito metodológico da pesquisa, permitiu situar nossa própria produção textual de pesquisadoras como algo inacabado, ainda a ser apurado, que só pode se apurar no fazer e em se fazendo, apenas diante de elementos próprios à formação que desejamos e planejamos que aconteça. Ou seja, é no calor da construção de uma metodologia da formação docente ou de uma didática da formação docente que consideramos que devemos tratar simultaneamente, com igual seriedade, o produto e o processo, vistos em articulação, um alimentando o outro, fazer didático-pedagógico em coerência com conceitos disciplinares apresentados. Os aspectos formais referem-se a aspectos discursivos e os aspectos conteudísticos referem-se aos sentidos a serem construídos na formação. Seria uma enorme contradição tratar de modo monológico de conteúdos tão dialógicos como a linguagem conforme a concebemos. Sendo assim, há um trabalho de forma, um trabalho metadiscursivo, que

estivemos dispostas a assumir em seu caráter próprio de inacabamento. Perceber que ainda não sabemos como temos que escrever e nos colocar na posição de aprendizes, de estudiosos que querem se dispor a saber um *modus faciendi* que esteja em sintonia com razões argumentáveis conceitualmente. Ao assumirmos desta maneira nossa própria produção escrita, então, estivemos mais aptas a fazer as professoras discentes pensarem em suas próprias produções escritas desta mesma forma, ou seja, assumindo que as reflexões metadiscursivas são fundamentais para que a produção textual seja de qualidade, cumprindo funções comunicativo-interacionais eficazmente, constitutivas de sujeitos que têm um projeto de escrita e não estejam escrevendo para cumprir o que se deve cumprir, ocupando aquela posição de poder dada, de tarefeiros. (REIS e ANDRADE, 2007, p.6)

Neste sentido, experienciando a escrita como objeto de reflexão sobre a língua e sobre nossas práticas, compreendemos o quanto este exercício se tornou um forte aliado na análise das enunciações docentes.

2.2 O Espelhamento

Quando estava no segundo período do primeiro ano do curso de Mestrado em Educação, fui convidada pela coordenadora do grupo e minha orientadora a assistir às aulas do curso de extensão para obter dados para minha pesquisa, ainda muito rudimentar na ocasião. Estava ciente de todo o histórico do curso e de seu público alvo, mas, não me imaginava ali em outro lugar senão no de aluna também, visto que era este o lugar para o qual fui selecionada na universidade.

No primeiro dia de aula, meu comportamento foi o de qualquer aluna: tirei cópias do texto do dia, cheguei no horário e sentei junto às alunas-professoras. Enquanto a aula não iniciava, reconheci e pude trocar idéias com velhas companheiras de trabalho e de faculdade. Estava ambientada e contente no lugar em que sempre estive: o de professora. Ali, naquele momento, também aluna-professora, ansiosa pelas novas descobertas, vi-me espelhada muito proximamente nas alunas do curso, também professoras, buscando a formação continuada na universidade.

Sobre as impressões deste dia do curso, escrevi o texto *Percepções de algum lugar*¹² (texto que acabou dando origem a esta seção) em que descrevo em caráter informal e com traços de diário, o momento em que percebia claramente os lugares discursivos que eu ocupava ali apesar de estar confusa com este posicionamento.

No primeiro momento do curso, estava enquanto aluna, como todas as outras colegas da Rede - algumas já conhecidas de outros cursos, reuniões de pólo e outras escolas. Professoras do XXX sempre se encontram por aí... Pois é, já estava desesperada por ter que dar conta de mais uma "disciplina" com leituras e trabalhos. Ao mesmo tempo empolgada porque ali estava o caminho para iniciar a minha dissertação. Estava no lugar de aluna. De repente, após minha chegada na sala, XXX - professora do curso e minha orientadora – diz que precisa me entregar um papel. Outras professoras se levantam também achando que se tratava de algo que não tivessem recebido. E XXX diz que a folha era só pra mim, porque eu era aluna dela, e outras coisas. Peguei então, o que só dizia respeito aos integrantes da pesquisa: o planejamento da aula daquele dia. De alguma maneira, voltei para o meu lugar, um tanto quanto confusa. No primeiro intervalo, corri até XXX. Perguntei sem nenhum pudor, daquele lugar de quem sempre foi aluna mesmo: "*Qual é o meu lugar? Qual é a minha posição? O que tenho que fazer? O que eu sou afinal?*" E ela respondeu, naturalmente, que eu deveria estar no lugar de pesquisadora. "*Mas, se você quiser dar sua opinião, falar enquanto professora também... Isso daria uma outra orientação*". Pronto, estava formado um turbilhão de dúvidas na cabeça. (JOAZEIRO, 2008)

Ao longo do texto, naturalmente sigo produzindo reflexões acerca desses lugares, de como me posicionar, de como escrever e produzir discursos sob motivações diversas oriundas desses lugares diferentes e polifônicos (BAKHTIN, 2004). Polifônicos por que o discurso enunciado nestes relatos reflexivos é tecido por muitas vozes que me organizam (ou desorganizam) enquanto sujeito que interage em lugares distintos. A participação e atuação efetiva em cada lugar me concedem possibilidades de interagir e de me relacionar dialogicamente com muitos *outros*. E é nesta interação dialógica com outros sujeitos que me constituo e me revelo autora. Assim como me projeto no *outro*, o *outro* se projeta em mim:

¹² O trabalho citado foi apresentado sob forma de Comunicação Oral no IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação em agosto de 2008, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Como falar de um lugar só, ocupando vários lugares ao mesmo tempo? Bom, ainda estou amadurecendo neste sentido. Tentando me organizar nesses lugares e saber exatamente quando devo falar de tal lugar. Às vezes, um se sobressai ao outro, como neste desabafo ingênuo de aluna. Por isso mesmo, não acredito na rigidez desses lugares. Naturalmente eles estarão presentes em qualquer produção minha, mas ainda tenho que aprender o que buscar em alguns lugares. Neste curso de extensão em especial, vai ser difícil falar do lugar soberano de pesquisadora vivendo exatamente o que as alunas vivem diariamente. Acredito que será um olhar especial... Quem sabe um olhar que promova alguma mudança mais tarde? (JOAZEIRO, 2008)

Após o primeiro impacto de definição de lugares, enfim me sentia pesquisadora. Mas não foi fácil, ver-me na posição de observar e produzir reflexões, passar a esta nova posição é por si um ato importante na experiência de uma mestrandia, mas este ainda se tornava mais difícil por se tratar de professoras como eu. O movimento foi intenso nas primeiras aulas do curso. As alunas-professoras queriam falar, demonstrar suas dificuldades no atual sistema de ensino e suas insatisfações sobre a falta de integração entre os professores. Uma aparentemente simples pergunta das formadoras acerca de suas expectativas com relação ao curso de extensão gerou um turbilhão de desafoxos. Ficou claro que as alunas-professoras no seu cotidiano de trabalho não desfrutavam de um espaço de interação dialógica:

O plano de aula estava super recheado e as alunas ansiosas por falar, questionar e prontas para se defender (de quê?). Foi perguntado a respeito de suas expectativas. Ninguém respondeu. Será que não esperavam nada do curso? Por que estariam ali então? As respostas vinham em forma de outras perguntas. Queriam respostas pra suas angústias – regime de ciclo, descontinuidade no trabalho pedagógico, enturmação por idade, incapacidade diante das crianças que não aprendem. São muitas angústias! Foi preciso interferir, se não... Só uma aluna (A XXX que foi minha colega de faculdade) comentou que esperaria um embasamento teórico e um espaço de troca durante o curso, já que o sistema não oferecia este tipo de espaço para as professoras. Com a explicitação do programa e das tarefas, foi possível perceber alguns “burburinhos” entre as alunas do tipo: *“ih, começou essa história de ler!”*; *“a sua chefe sabe que você vai ler XXX?”*; *“que horas que eu vou escrever?”*. Sem falar no olhares de uma para outra que foram muito expressivos. É sempre assim, não tem jeito, é um primeiro momento de resistência e de quem está acostumado a ouvir sempre as

mesmas teorias e não conseguir aplicar na prática de fato. A realidade é dura! A meu ver, dura porque é inacreditável e exige do professor uma formação diferenciada, especializada e atual. Os formadores (professores de cursos de formação de professores) geralmente não vivenciaram de fato essa realidade. Ninguém ainda pensou, escreveu ou elaborou algo que funcione e que possa modificar essa situação. Por isso tanta revolta e desabafo. (JOAZEIRO, 2008)

O lugar tangencial que eu ocupava, frente a essas efervescentes discussões e burburinhos tão significativos durante a formação, e que eram o escapamento do que também me incomodava e me angustiava no trabalho, era sacrificante, porém revelador de minha própria identidade docente e talvez um pouco confortável por estar no lugar de expectadora. O segundo relato reflexivo que produzi *De um lugar mais confortável*¹³ descreve essas percepções:

Tendo então, encontrando um lugar mais confortável para me acomodar no curso de extensão, tudo pareceu - à primeira vista - mais simples. Não foi bem assim. Tarefas foram definidas e o olhar agora tem que ser “fotografado” e registrado. A diferença de estar nesse novo lugar e não no lugar de aluna é que talvez não vivencie, de fato, o calor das discussões. Onde elas realmente acontecem, no seio dos pequenos grupos, sem a aprovação ou desaprovação do formador. Ali tudo pode e tudo é possível. Todos os assuntos surgem e as emoções afloram. Mas eu estava olhando de longe, tentando ler seus lábios, exercitar a audição (imaginem!). [...] Fomos então apresentadas a toda turma como pesquisadoras. Acho que fiquei aliviada. Professor não está acostumado a ficar só olhando, quer logo se meter no *babado*!

Os dois primeiros relatos me parecem ainda um ajuste de lugares: aluna, professora, pesquisadora. As reflexões se basearam nesse ajuste e pretendiam favorecer, em princípio, a voz da pesquisadora. A partir do terceiro relato, traços da voz da professora foram aflorando e se mostrando calorosamente. Estava num lugar privilegiado: poderia questionar a formação em pé de igualdade com as formadoras durante nossas discussões no grupo de pesquisa, mas com um traço diferenciado, a

¹³ Devo mencionar que os trechos transcritos dos relatos escritos por mim, a partir das observações das aulas do curso, em 2006, estarão destacados em forma de citação, ainda que não tenham sido publicados.

meu favor. Eu sentia que sabia quais eram as necessidades de formação daquelas alunas-professoras. Aos poucos, em nossos encontros, fui contribuindo para as reflexões a respeito da formação, sem desdenhar da magnitude do inacabamento da proposta elaborada pelas formadoras que possibilita a interação dialógica entre formadores, pesquisadores e professoras. Minha participação no grupo com certeza ajudou a repensar a formação:

Na apresentação sobre Vygotsky, relacionando pensamento e linguagem, uma professora trouxe o exemplo da criança surda que possui suas próprias representações mentais (na língua de sinais) e se relaciona de maneira única. A apresentação foi tão intensa que o momento 1 durou até o intervalo (programado para durar até às 19h) que já aconteceu meio atrasado, às 19:45. Diante do ocorrido, não foi realizada a atividade com grupos de trabalho do momento 2 (Por quê????). Partiu-se para a leitura dos poemas selecionados para o momento 3 e - mais uma vez - transparências com as concepções de linguagem do texto de Geraldí apresentadas por XXX (faziam parte do momento 2). As professoras foram participando da apresentação, questionando e trazendo suas dúvidas da prática escolar. Em seguida, às 20h35min, partiu-se para o momento 3 (de fato) com a leitura de um fragmento do livro *Por parte de pai*, de Bartolomeu C. de Queirós. Foi sugerida uma tempestade de idéias sobre as definições de letramento e alfabetização, mas devido ao adiantado da hora, optou-se novamente pelas transparências com as duas definições. De maneira geral, a apresentação foi excelente, mas penso que nossas discussões na quinta feira de manhã estão caminhando para outro tipo de projeto de formação. Novamente não foi cumprido o planejamento, a interlocução entre as professoras não foi priorizada e não houve avaliação. A idéia não é ser tecnicista, mas adequar o planejamento à necessidade de todos os sujeitos envolvidos nessa proposta de formação. Se não, fica atropelado, corrido e igual a tudo que elas já vivenciaram. (Relato 3)

Este terceiro relato se chamou *Chuva Ácida* e gerou um embate no grupo de pesquisa sobre planejamento. Como grupo, tínhamos o hábito de escrever atas desses encontros de pesquisa, revezando-nos entre as autoras. Destaquei um trecho da *ata*¹⁴ produzida sobre o encontro em que discutimos sobre o meu relato 3:

¹⁴ Definimos o gênero *ata* na seção anterior. Sua autoria era aleatória dentro do grupo de pesquisa. Todos os integrantes revezaram na escrita de cada ata.

Nosso encontro começou com o comentário do registro de observação feito pela Cristiane: chuva ácida. E o assunto logo pegou, tomando grande parte da nossa manhã. Tema importante, mobilizador e polêmico. Fiquei tensa, aí... Não consegui fazer anotações muito objetivas, por isso vou tentar recontar um pouco do nosso movimento em torno do assunto. [...] As falas do grupo de pesquisa partiram da questão do planejamento. O quanto devemos nos ater a um determinado conteúdo planejado e o quanto este conteúdo ou o programa pode ou deve ser modificado em função do que vai surgindo na relação com os alunos. XXX apontou alguns momentos que, segundo sua percepção, ficaram pouco explorados. De acordo com ela, as intervenções das professoras/alunas têm levantado possibilidades muito ricas de caminhos para as discussões em sala que, por vezes, restam despercebidas em função de um programa já estabelecido. XXX falou do diálogo, lembrando Paulo freire, e a necessidade de dar voz e ouvir o aluno. Interlocução e conteúdo: qual o ponto de equilíbrio? Ou qual o *ponto de mutação*?

A proposta dos encontros não era obter respostas e sim produzir reflexões. O movimento de pensar gerava atitude na formação. A multiplicidade de vozes de cada membro do grupo já se projetava no *outro* e já produzia sentido sobre o papel que exercemos na formação de professores. Ainda na mesma *ata*:

Sobre estas questões penso que o texto da XXX [formadora] organiza a discussão e abre caminho para uma compreensão nossa, acerca dos nossos lugares/papéis na formação. Está no texto: construímos a nossa identidade no momento mesmo da interlocução, estamos nos construindo como formadores e estamos construindo professores. Pensei na seguinte formulação: estamos implicadas enquanto formadoras, pesquisadoras e professoras, ou seja, nos misturamos, mas não nos confundimos.

Ao longo da escrita dos relatos fui me enveredando pelo emaranhado do discurso das alunas-professoras (tanto oral como escrito) e tentando desvendar marcas identitárias da categoria caracterizadas pela formação. Entendendo o professor que procura a formação continuada na universidade também fui me imbuindo dessas vozes e me constituindo enquanto sujeito e autora:

Ouvindo-as de fato falar nesta aula, pude perceber o quanto experienciadas MESMO são suas práticas diárias de sala de aula. Digo isso porque, mesmo que eu tente olhar de outro lugar – o de pesquisadora – não consigo

me desprender do lugar de professora, como essas alunas, que de alguma forma encontra seus *pares* num curso de extensão. Então, misturando um pouco esses lugares, é em nossa prática que aprendemos de fato a lidar com nosso aluno. Neste dia-a-dia incessante é que descobrimos as falhas, os acertos, os méritos, as decepções, as perdas, os sucessos. Sozinhas, quer dizer num grupo de 25, 30, 35 alunos. Eles são nossos *outros* fundamentais e que realmente nos ensinam e nos fazem descobrir – de um jeito ou de outro – *o como fazer*. O caminho, método, processo que cada uma utiliza é tão peculiar de cada realidade que fica difícil para nós pesquisadoras, delimitar esse percurso ou fazer uma análise profunda dessa prática. (Relato 4: *De qual cor [afinal] é o ovo da galinha do vizinho?*)

As alunas-professoras ouviam atentamente a fala da formadora e com um curioso semblante de que algo estava sendo processado, de alguma maneira, em suas mentes. Às vezes me perguntava se todo aquele conhecimento estava realmente fazendo algum sentido para elas. Mas, quem pode saber? O fato é que o conhecimento estava ali, sendo apresentado para quem quisesse ou pudesse se apropriar. (...) Alguma coisa está acontecendo... Será que não poderemos, ao final do curso, extrair dessas narrativas mudanças efetivas na prática dessas professoras ou mesmo mudanças nos gêneros de seus discursos? (Relato 7: *Gêneros discursivos em ação*)

Minha orientadora fala de um espelhamento encontrado por mim desde o momento em que comecei a observar as professoras. É verdade. Vejo-me inteira nesse espelho e por isso mesmo compreendo tão completamente (nossa!) o cotidiano dessas professoras que é muito louco estar ali sem ser uma delas. Observá-las, analisá-las, categorizá-las será também como me colocar em “tubo de ensaio”. Afinal de contas, o curso de extensão também me serve para repensar a minha prática docente. De alguma maneira, os dois lugares - o de pesquisadora e o de professora - se fundem nos relatos e nas discussões do grupo de pesquisa. Qual será então, a voz que fala mais alto no meu discurso? (Relato 13: *Ah, esses nossos lugares!*)

Os relatos reflexivos, antes de se constituírem um gênero com possíveis características autobiográficas, se apresentam no intuito de complementar o quadro argumentativo deste estudo. Trazer enunciados próprios nos pareceu adequado e pertinente à pretensão de se apresentar o espelhamento possível entre diferentes lugares na universidade. Contribui Paulino (2007, p.4):

Não se encontra aqui a preocupação de defender uma qualidade de produção científica que exigiria do pesquisador o tratamento “adequado” do saber narrativo, posta a serviço da cientificidade discursiva. Não há a preocupação de entronizar um tipo de saber, mas de verificar as possibilidades de configurarem um procedimento híbrido merecedor de atenção no contexto da Pós-Graduação brasileira.

O propósito é convidar à reflexão sobre uma formação de professores que se fundamente na interação dialógica e na produção discursiva. Nossa experiência de vivenciar a formação e produzir discursos reflexivos sobre ela em encontros de pesquisa nos fortaleceu nos papéis que desempenhamos na universidade e na vida.

3 Pensando na Formação Continuada de Professores

Frente à nova ordem econômica que se estabelece, nos vemos diante de um paradigma, se não é absolutamente recente, no momento, toma corpo e abre largas discussões a respeito dos muitos aspectos que envolvem o tema da formação de professores. Especialmente no Brasil, percebemos os esforços realizados pelo Ministério da Educação em garantir a qualidade e permanência da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, teoricamente baseada em princípios que estimulem a reflexão, articulação da teoria e da prática e a autonomia do profissional docente. Podemos verificar tal informação em dois de seus objetivos principais¹⁵:

- ⇒ Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente;
- ⇒ Subsidiar a reflexão permanente sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da cultura, da educação e do conhecimento e subsidiar o aprofundamento da articulação dos componentes curriculares.

Visto que, aos poucos, nos movimentamos para uma urgência de ações que promovam de fato uma formação continuada de professores que abarque suas necessidades reais de trabalho; que vá além dos cursos de atualização, treinamento

¹⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>. Acesso em: 24 nov. 2008.

ou capacitação; que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico. Entendemos, em concordância com as propostas do Ministério da Educação, que além de ser exigência da atividade profissional no mundo atual, a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Assim, pretendemos com este capítulo, contextualizar na seção 1 o tema geral da Formação de Professores a partir de paradigmas que se confrontam neste campo, no Brasil e no mundo; além de apresentar na seção 2 a Concepção de Linguagem articulada ao tema da Formação de Professores que fundamenta todo o nosso estudo.

3. 1 Paradigmas atuais de formação de professores

Nesta seção apresentaremos alguns paradigmas de pesquisa que têm permitido compreender a formação de professores, em contextos nacionais e internacionais, em discussões mais recentes. O objeto destes estudos tem sido a busca de uma compreensão dos processos formativos, abordando suas características e suas concepções de conceitos disciplinares.

3.1.1 Modelos de compreensão da prática docente

Contreras (2002) traz à tona três “modelos de compreensão da prática profissional”, a partir do debate entre questões sobre o fazer do professor como profissional reflexivo em contraposição ao modelo do profissional técnico, baseado na racionalidade técnica, de fundamentação positivista. São eles: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Visto que nosso objetivo, neste capítulo e seção, é apenas apresentar algumas discussões que permeiam o campo

da formação docente sem nos aprofundarmos nas teorias ora mencionadas, para este estudo selecionamos as principais abordagens realizadas pelo autor.

Contreras define o *especialista técnico*, a partir da racionalidade técnica demonstrada e criticada por Schön¹⁶ (apud CONTRERAS, 2002, p.90), segundo a qual a “prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico” proveniente da pesquisa científica, caímos em uma concepção produtiva ou técnica do ensino em que:

O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica. O pressuposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los. (CONTRERAS, 2002, p.96)

A partir desta concepção produtiva ou técnica do ensino de que trata Contreras, percebemos que os saberes adquiridos pelos professores em formação inicial ou continuada funcionam como condutores da sua prática docente, delimitando as possibilidades de ação do professor em sua tomada de decisão ou resolução de problemas.

Concordamos com Contreras e Schön na crítica que fazem a esse modelo de professor como especialista técnico quando se referem ao progresso educativo como um percurso que exige calma e avaliação permanente e não apenas aplicação de soluções disponíveis a problemas já formulados a partir de técnicas e recursos materiais. A configuração do problema é um trabalho processual, envolve

¹⁶ (1983; 1992).

compreender o contexto, a complexidade de fatores coincidentes e sua singularidade.

Decidir a ação mais apropriada para cada caso não é algo que possa proporcionar um conhecimento pedagógico de caráter técnico, porque ele precisamente não resolve os conflitos e dilemas de avaliação sobre o que é mais conveniente em uma determinada circunstância. [...] A experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalham. E isso os situa inevitavelmente diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos. (CONTRERAS, 2002; p. 104)

Pensamos que a ação pedagógica implica relações dialógicas e interpessoais que irão desencadear dilemas e situações de conflitos que determinarão a tomada de decisão e resolução do problema.

Outro modelo de compreensão da prática profissional do docente apresentado e discutido por Contreras (2002) a noção de *profissional reflexivo*, tem lugar central:

[...] é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam ou subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração. (Ibid., p.105)

Contreras (2002) discute a premissa de Schön (1983; 1992) de que o exercício da reflexão se constitui na ação pedagógica para a obtenção de respostas adequadas na solução de problemas. Segundo esta premissa, o trabalho docente tem como característica principal a repetição de casos anteriores, em função da sua semelhança no dia-a-dia da sala de aula. Na medida em que o docente submerge

na rotina e sua prática se torna, inevitavelmente estável e repetitiva, seu conhecimento se aprimora e se torna espontâneo.

Porém, verificamos no contexto das nossas escolas que nenhum dia é igual ao outro e algumas situações inéditas podem criar dilemas, dúvidas e divergências de opiniões. Neste momento o processo de solução de problemas se torna mais denso e meticuloso: é preciso compreender o contexto para então agir. “O pensar e o fazer vão-se entrelaçando no diálogo gerado entre a ação e suas conseqüências, as quais levam a uma nova apreciação do caso.” (CONTRERAS, 2002; p. 111) Estamos de acordo com Contreras no que diz respeito ao conhecimento prático. Este não é sempre suficiente e estas situações exigem novas maneiras e perspectivas para resolver o problema. “Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória.” (Ibid; p. 108)

Segundo Schön (apud. CONTRERAS, 2002, p.106), o conhecimento prático cotidiano está geralmente assentado em um conhecimento tácito e implícito, sobre o qual não temos controle; sobre o qual não pensamos, nem verbalizamos, e que geralmente nem estamos conscientes dos mesmos. O conhecimento não antecede a ação, mas está na ação. Para Schön¹⁷, não temos como estabelecer que este “*saber como* esteja assentado em um conjunto de regras estruturadas previamente à ação”. (apud. CONTRERAS, 2002, p. 107) Não aplicamos o conhecimento à ação, mas ela é tácita, ou seja, um conhecimento na ação.

Contreras também traz a contribuição de Stenhouse (1985) do “professor como pesquisador”, que em muito se assemelha à idéia de Schön do profissional reflexivo apresentada anteriormente. Stenhouse, segundo Contreras, tem em seu

¹⁷ (1983; 1992).

pensamento a idéia básica de que o cotidiano da escola se constitui em situações educativas muito singulares. “As ações de ensino são ações significativas; portanto, dependem das intenções e das significações atribuídas por seus protagonistas.” (apud CONTRERAS, 2002, p. 115) E ainda traz à tona a discussão sobre métodos de ensino, que segundo ele, são maneiras de uniformizar e padronizar o que possui características próprias, únicas e singulares como as situações educativas.

(...) é impossível dispor de um conhecimento que nos proporcione métodos que devam ser seguidos no ensino, porque isso seria como aceitar que há ações cujo significado se estabelece à margem dos que o atribuem ou que é possível depender de generalizações sobre métodos, quando o importante na educação é atender as circunstâncias que cada caso apresenta e não pretender a uniformização dos processos educativos, ou dos jovens. (CONTRERAS, 2002, p. 115)

Contreras expõe a posição dos dois autores de resistência aos modelos de racionalidade técnica, já que ambos têm uma compreensão do professor como um artista que procura sempre melhorar sua arte, experimentá-la e examiná-la de forma crítica e minuciosa.

Da mesma maneira que Schön analisa a prática reflexiva como oposição à idéia do profissional como especialista técnico, Stenhouse desenvolve sua perspectiva a partir da crítica ao modelo de objetivos no currículo, que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e, portanto sua possibilidade de pretensão educativa. (CONTRERAS, 2002, p. 114)

Desta forma, Contreras discute a influência das instâncias maiores (Estado) sobre o planejamento das escolas. Segundo seu ponto de vista, a questão da autonomia dos professores perpassa pela construção dos projetos e planejamentos. São os próprios profissionais do ensino que deveriam determinar as diretrizes do

seu currículo e planejamento, visto que estes deveriam pretender mudanças e organizações ambicionadas por seus redatores/idealizadores.

Somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, porque, em um sentido plenamente aristotélico, o que se refere aos valores educativos não pode vir resolvido à margem da prática na qual estes são buscados. Só quem pratica e só na prática podem-se realizar os valores educativos enquanto tratam de perguntar sobre seu significado. (CONTRERAS, 2002, p. 129)

Em concordância com Schön (apud. CONTRERAS, 2002, p.132), ao estabelecer relações entre a prática reflexiva do ensino e os contextos sociais nos quais estão inseridos escola e comunidade, os professores reflexivos prolongam sua capacidade de resolver as situações educativas à colaboração com as situações sociais presentes no entorno escolar, exercendo sua autonomia profissional e favorecendo uma relação dialógica social e pública mais reflexiva.

Contreras (2002) chama a atenção em seu texto para as fragilidades do modelo do profissional reflexivo já que, apesar de vivermos em uma sociedade plural, ela também é injusta e desigual, o que nos coloca em situações de pressão e contradições que podem não se resolver apenas com a reflexão.

O que faz pensar que a reflexão do ensino conduza por si mesma à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes? (CONTRERAS, 2002, p. 134)

Segundo o autor, essa insuficiência de argumentação do profissional reflexivo nos leva à busca por uma concepção que considere a “pretensão reflexiva” atrelada a uma concepção mais ambiciosa, como o modelo do *intelectual crítico*, apesar de ainda assim não estar livre também de contrariedades.

O que o modelo dos professores como intelectuais críticos sugere (diferindo do que parecia insinuar a visão dos professores como profissionais reflexivos) é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem 'naturalmente' pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como 'natural', para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. [...] Igualmente, o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais. (CONTRERAS, 2002, p. 184)

Entendemos que o modelo do intelectual crítico apontado por Contreras (2002) melhor se aplica às pretensões que se tem hoje acerca de um programa de formação de professores, já que amplia a idéia do profissional reflexivo levando em conta a dimensão social da ação educativa. Contreras aponta Giroux (1990) como o autor que melhor desenvolveu a idéia do professor como *intelectual crítico*. Este sugere que a tomada de consciência é um processo pelo qual o professor desvela a realidade situacional, compreende as circunstâncias em que ocorre o ensino – atitudes fundamentais para a ação, para então criar estratégias em conjunto com seus alunos de crítica e transformação das práticas constituídas ao redor da escola.

Habermas (1982), a partir da Teoria Crítica, amplia a discussão ressaltando que não basta a tomada de consciência para a transformação. Primeiramente é necessário descobrir “as formas de coerção aparentemente naturais às quais se encontram submetidas em seus processos de auto-reflexão”. (apud. CONTRERAS, 2002, p. 169) Essas formas de coerção são as relações ideológicas presentes em todo sistema institucional que podem ser capazes de manipular ações, já que muitas vezes passam despercebidas pelos professores.

A concepção de professor enquanto intelectual crítico compreende que a reflexão sobre os condicionantes institucionais e sobre as questões ideológicas integram a ação profissional a ser desenvolvida pelo professor, aliando a reflexão da prática pedagógica ao desenvolvimento da análise e crítica social, organizando sua participação na ação transformadora. As práticas educativas do professor enquanto intelectual crítico orientam-se na defesa de valores para o bem comum, objetivando a emancipação individual e social.

Nos modelos de compreensão da prática profissional apresentados por Contreras (2002), percebemos um movimento em sentido contrário às forças coercitivas, em que os professores lutam para conquistar sua autonomia, em nome do componente ético de seu trabalho, de sua responsabilidade e de seu compromisso social. Concordamos com o autor em sua afirmação de que a autonomia profissional será alcançada, de fato, à medida que se consolidar a autonomia social, a partir de um processo coletivo em que se desenvolva a consciência crítica sobre as condições institucionais do ensino.

Como referência brasileira, observamos nos estudos recentes de DINIZ-PEREIRA (2007) um balanço sobre os três modelos e paradigmas que orientam práticas e políticas de formação docente no Brasil e no mundo, indo ao encontro das idéias anteriormente discutidas por Contreras (2002). São eles: *racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica*.

Segundo o autor, em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos programas de formação de professores é elaborada com bases no modelo da *racionalidade técnica* criticado por Schön (1983). E ainda, principalmente os países em que estão em desenvolvimento, contam com incentivo da promoção de reformas conservadoras nos programas de

formação docente, realizadas por instituições econômicas internacionais, como o Banco Mundial. “Certamente, o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo.” (DINIZ-PEREIRA, 2007; p. 256)

No início do século XX, com o trabalho de Dewey, se iniciam os estudos sobre o modelo da *racionalidade prática*, que:

De acordo com Carr e Kemmis (1986), a visão prática concebe a educação como um processo complexo ou uma atividade modificada à luz de circunstâncias, as quais somente podem ser “controladas” por meio de decisões sábias feitas pelos profissionais, ou seja, por meio de sua deliberação sobre a prática. De acordo com essa visão, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica. (DINIZ-PEREIRA, 2007; p.257)

Assim, percebemos que há uma convergência no que diz respeito à complexidade de tensões existentes no campo da formação docente. Atualmente, os professores têm sido considerados profissionais que “refletem, questionam e constantemente examinam sua prática pedagógica cotidiana” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 259), que segundo o autor, não está apenas centrada na escola, mas sim em todo o processo de conhecimento do qual participa o professor.

O último modelo apresentado pelo autor como um paradigma que orienta a formação docente atual é o da *racionalidade crítica*:

No modelo da racionalidade crítica, a educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir -, uma *atividade social* – com conseqüências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual-, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, *problemática* – seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere. (DINIZ-PEREIRA, 2007, p. 260)

Concluimos que nesta concepção crítica da formação, o professor não executa somente atividades técnicas selecionadas previamente por orientadores teóricos, ele percebe, examina e levanta o problema sob um foco mais político, proporcionando a seus alunos um diálogo mais crítico sobre o conhecimento, o poder, as condições e a realidade. Desta forma, em acordo com Diniz-Pereira (2007), se estabelece um processo mais democrático de concepção de currículo, centrado principalmente no aluno.

A seguir apresentaremos um paradigma atual que tem norteado as discussões no campo da formação de professores ampliando as relações propostas pelas concepções críticas do campo.

3.1.2 Formação de professores para a justiça social

O recente estudo de Zeichner¹⁸ (2008) propõe uma discussão panorâmica sobre a temática da formação de professores para a justiça social, visto que, esta vem ganhando espaço em muitos programas de formação de professores em todo o mundo. Assim sendo, urge a necessidade de se pensar em novas diretrizes de formação, inseridas em uma sociedade neoliberal, com políticas voltadas para o mercado externo:

A formação de professores para a justiça social objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades, fora dos sistemas de ensino: em relação ao acesso à moradia, alimentação, saúde, transporte, ao trabalho digno que pague um salário justo e assim por diante. A incerteza que caracteriza o contexto atual está relacionada ao futuro duvidoso que o planeta tem pela frente se as injustiças persistirem e nós continuarmos a ver grandes distâncias na educação e na renda entre ricos e pobres em toda a sociedade. (ZEICHNER 2008; p.11)

¹⁸ Este estudo se originou do texto que subsidiou a palestra "Teacher Development: the key to the 21st century", realizada durante o encontro promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Simon Fraser, Vancouver, Canadá, em março de 2006.

O autor descreve ainda como a administração de George W. Bush, nos Estados Unidos, vem tentando erradicar as discussões e reflexões sobre formação de professores, criando metas e diretrizes impostas pelo governo para serem aplicadas nas escolas visando um melhor desempenho de alunos e professores americanos nas estatísticas mundiais. A idéia é “monitorar firmemente as ações dos professores, roteirizar o currículo e intensificar os testes padronizados” acreditando-se na “elevação dos níveis da qualidade educacional e na redução das lacunas de desempenho entre diferentes grupos de estudantes” (ZEICHNER 2008; p.12).

Em contrapartida a esta política de formação de professores que busca um profissional técnico e dotado de competência suficiente para executar tarefas com eficiência em um contexto social e econômico caótico, visualizamos no trabalho de Zeichner a concepção de formação de professores para a justiça social. Esta concepção se constitui em práticas “culturalmente sensíveis”, das quais consideram a diversidade étnica, cultural e social dos alunos; o conhecimento em construção; o professor como agente de mudança social:

A formação de professores para a justiça social coloca no centro da atenção o recrutamento de uma força de trabalho mais diversificada para o ensino e a formação de todos os professores para ensinarem todos os alunos. [...] Existe um reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com suas outras dimensões, e um reconhecimento das contribuições dos professores para aumentar as oportunidades de vida de seus alunos. (ZEICHNER 2008; p. 17)

Neste sentido, Zeichner traz uma importante contribuição para se pensar a formação de professores numa perspectiva política e social que busque parcerias concretas, efetivas e dialógicas entre universidade – escola – comunidade.

3.1.3 Dez anos da LDB: tensões na formação docente

Tendo em vista apresentar também o que se tem discutido no Brasil sobre formação de professores, observamos que um marco histórico em nosso contexto educacional e os novas tensões constituídas a partir dele não poderiam deixar de ser considerados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Passados seus dez anos de implementação, já foi possível perceber mudanças e reformas educacionais em todo país vislumbrando um ensino mais democrático e de melhor qualidade, como ressalva Santos (2007):

De maneira geral, pode-se dizer que aumentou o número de docentes das séries iniciais do ensino fundamental com formação em nível superior; houve certa descentralização da gestão escolar, com eleição direta dos diretores e com a organização dos conselhos escolares; muitos sistemas de ensino abandonaram o regime seriado e passaram a se organizar em ciclos; as formas de avaliação foram também alteradas, abolindo a repetência e aderindo ao sistema de progressão continuada; os currículos de algumas escolas foram modificados, procurando trabalhar com os conteúdos de forma mais integrada e sintonizada com a realidade e a cultura dos alunos. (p. 235)

Apesar das notáveis mudanças realizadas na educação brasileira, nosso sistema público de ensino tem sido alvo de críticas severas por conta de um baixo desempenho dos alunos em avaliações nacionais e regionais apresentado diariamente nos meios de comunicação de todo país. O problema é mais complexo do que parece, já que envolve outros fatores sociais que interferem diretamente na escola e ainda, contidas políticas públicas que efetivamente se integrem ao sistema de ensino. A população e os professores reclamam da baixa qualidade do ensino, da falta de estrutura das escolas, dos modelos impostos pelas secretarias, do desinteresse da família pela vida escolar do aluno, da violência na escola e da chamada “aprovação automática”. O resultado é um grande “empurra-empurra” de

responsabilidades que acaba por não facilitar o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Assim, percebemos que este atual contexto educacional acaba direcionando os olhos de cientistas e pesquisadores para a formação docente e para os paradigmas que estruturam esta formação. Como esperamos ter retratado, o campo possui tensões e conflitos que variam desde concepções positivistas que destacam a competência técnica como um forte alicerce na formação docente, até concepções que buscam um modelo de formação de compromisso político e democrático (ZEICHNER, 2008).

Santos (2007) afirma que ainda há certa insegurança quanto às diretrizes legais apontadas para os currículos de formação docente que acabam por determinar certa hierarquização dos saberes no interior do currículo de formação, tendo segundo a autora, menor prestígio os conteúdos ou disciplinas relacionados a atividades práticas. E ainda:

Esse baixo prestígio das atividades práticas é comprovado pelo fato de que não foram os acadêmicos que aumentaram a carga horária dos estágios e das atividades práticas do currículo dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Isso ocorreu pela força da legislação. O que é mais intrigante em relação a este aspecto é que grande número de acadêmicos qualificados no exterior já podiam ter observado que, há várias décadas, nos países desenvolvidos, as atividades práticas ocupam pelo menos um terço do currículo dos cursos de formação docente. (p. 250)

De maneira geral, o que percebemos com o estudo de Santos (2007) é que fundamentados pela legislação, os cursos de formação de professores, principalmente a formação inicial, têm valorizado o campo teórico em detrimento dos conhecimentos práticos. Já sabemos que teoria e prática deveriam caminhar entrelaçadas nos programas de formação e que a universidade deveria estar mais com a escola e não somente olhar sobre ela. Mas, sabemos também que apesar

das mudanças e reformas pós-LDB realizadas diretamente no cotidiano da escola, a universidade e os cursos de formação docente ainda se preocupam muito pouco com esta interlocução.

3.1.4 A formação de professores: desafios para o século XXI

Em palestra apresentada no Seminário de 40 anos da Faculdade de Educação da UFRJ, em agosto do presente ano, Antonio Nóvoa traçou um panorama descrevendo os caminhos que a formação de professores vem tomando há algum tempo. Ele construiu sua fala sobre três pilares poéticos: sonhos que fomos sonhando (o ontem); ideais que nos alimentam (o hoje) e os desafios para formação de professores (o amanhã).

Nóvoa discorreu sobre os pilares a partir de três idéias/sonhos que julga marcarem a discussão sobre formação de professores há algum tempo. Estruturou as proposições primeiramente lançando a idéia/sonho e depois fazendo uma breve análise atual e os desafios para o futuro. Procuramos transcrever seu discurso, apresentando suas idéias/sonhos de *ontem*, sua concepção sobre o *hoje* e o que considera o desafio de *amanhã*:

1. *Escola para todos* - acabou se efetivando nos dias de hoje, mas não garantiu a *aprendizagem de todos*, como mostram as estatísticas atuais de desempenho escolar fornecidas por avaliações nacionais. O autor mostra-se contra, o que denomina infantilização da escola, onde esta não deve imitar a vida nem ser um espelho da sociedade e sim, deve promover outras experiências e aprendizagens, já que, segundo ele: “é preciso substituir o aborrecimento de viver pela alegria de pensar”. Como desafio, diz que para alcançar a aprendizagem de todos com qualidade a formação de professores, a escola precisa estar mais

enraizada nas práticas pedagógicas (mundo profissional dos professores), já que enxerga um crescente afastamento das práticas nos programas de formação.

2. *Uma escola à medida de cada criança* – o autor acredita que este é um sonho que não alcançamos efetivamente. Ressalta a Escola da Ponte (Instituição escolar portuguesa que baseia seu programa educacional na autonomia e na participação dos estudantes) como uma experiência bem sucedida, porém exceção no sistema de ensino. Atualmente percebemos várias discussões a respeito da inclusão na escola, de se construir uma escola diferente para alunos, recursos e planejamentos diferentes. O ideal de que se fala hoje é o de construir percursos escolares diferenciados e inclusivos: “porque tudo igual para todo mundo?”. A diversidade existe e a formação de professores tem como desafio neste tema voltar o seu foco para a análise e resolução de casos concretos; análise de práticas (cita como referência Lee Shulman) de professores, em que este possa trocar suas reflexões com seus colegas e ter a oportunidade de entrar em contato com as contribuições teóricas existentes no campo. As instituições de formação de professores devem estar mais ligadas às escolas. A escola tem muito o que dizer - além de fornecer estágios e monitorias -, às universidades/faculdades sobre formação. Assim como a pesquisa na universidade deve inovar com produções contextualizadas e calcadas nas práticas, dando mais visibilidade ao trabalho acadêmico nas políticas públicas.

3. *Uma escola concebida como comunidade e ligada à comunidade local* – hoje temos como ideal construir escolas diferentes como reforço do espaço público de educação. As atuais políticas públicas de reformas educacionais trabalham com a idéia da educação como um bem privado. Há a dicotomia entre escola como serviço (conceito ligado a consumo, qualidade, cliente) e escola como instituição (conceito

ligado ao indivíduo e à sociedade). Esclarece também a discussão sobre escola como comunidade e como sociedade. Na primeira, a escola reforça o diálogo, a diversidade e o espaço público. Na segunda, a escola reforça o bem privado, fechando seus alunos em suas comunidades de origem, impedindo-os de vivenciarem outros conhecimentos. A formação de professores se apresenta, então, com o desafio de possibilitar uma dimensão coletiva de trabalho, favorecendo o compromisso social dos professores e novos modelos de organização e de comunicação, além de integrar os campos da graduação, pesquisa e pós-graduação.

3.1.5 Teoria e prática na formação de professores: qual caminho seguir?

Como vimos, após dez anos de LDB, já é possível perceber algumas mudanças no sistema educacional. Há certa concordância de idéias no campo da formação de professores a respeito de que o professor realiza atividades que combinam teoria com situações práticas em seu cotidiano profissional. Porém, na maioria dos programas de formação de professores o primeiro contato do aluno é com atividades teóricas tratadas em disciplinas pedagógicas, para então, alguns momentos mais tarde iniciar as atividades práticas (estágio, monitoria, etc.). Segundo Libâneo e Pimenta (2006), este caminho não lhes parece o ideal para se pensar num currículo de formação de professores:

O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2006, p.51)

Os autores também refletem sobre a necessidade da articulação entre formação inicial e continuada de professores. A primeira estaria ligada aos contextos de trabalho “possibilitando pensar as disciplinas com base no que se pede na prática” (LIBÂNEO E PIMENTA, 2006, p.52). A segunda partiria da escola combinando os saberes e experiências dos professores adquiridos no cotidiano escolar. “Articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática. Em ambos os casos, estamos frente a modalidades de formação em que há interação entre práticas formativas e os contextos de trabalho”. (Ibid., p.52)

A partir do estudo teórico realizado, percebemos como fundamental a existência de parcerias efetivas entre a universidade (formação inicial ou continuada) e a escola (prática docente). Esta parceria se constitui numa via de mão dupla trazendo benefícios às duas partes. A escola tem a oportunidade de se atualizar em contato com as pesquisas realizadas nas universidades. Estas, por sua vez, se beneficiam tendo a oportunidade de conhecer e trabalhar com a realidade escolar. O senso comum de que os cientistas detêm conhecimentos teóricos e professores detêm conhecimentos práticos, acaba por incentivar a manutenção de um abismo entre as duas instituições de ensino, dificultando ainda mais o diálogo e a troca de experiências entre seus interlocutores. Superando os obstáculos que interferem na possibilidade desse encontro somaremos um só conhecimento favorável à educação.

3. 2 Linguagem, produção escrita e formação de professores

Nesta seção, apresentaremos os principais conceitos teóricos que fundamentam este estudo. Em coerência com a teoria a ser apresentada, trabalharemos de forma dialógica com os autores que tratam sobre a temática da

linguagem e formação de professores. Primeiramente, focalizamos a concepção de linguagem que permeou nossa pesquisa, que foi essencial para nortear o tratamento e a análise realizados sobre as produções escritas das alunas-professoras que subsidiaram o trabalho das formadoras durante o curso de extensão.

A concepção de linguagem pela qual optamos assume formas de interação social (BAKHTIN, 2004), nas quais a presença do outro é de extrema importância. Este inscreve-se tanto no ato de produção de sentido na leitura, como também na sua produção, no momento em que está sendo construída. Ele é condição necessária para a existência do texto. “O Outro, parte constitutiva da situação social de enunciação, atua de modo que o sujeito também seja parte constitutiva dessa organização, constituindo-se. O diálogo, então, é condição fundamental para se conceber a linguagem.” (GOULART, 2005; p.7-8).

Foi nesta perspectiva sócio-interacionista da linguagem, em que o sujeito é reconhecido como ativo em sua produção discursiva, na qual realiza um trabalho constante com a linguagem, resultado da exploração, consciente ou não, dos gêneros discursivos disponíveis em nossa língua, que nosso objeto de investigação, a produção escrita das alunas-professoras, ganhou valor. Este estava inserido num real processo de interlocução e apenas num contexto efetivo de interação discursiva foi possível à aluna-professora tornar-se sujeito do que escreveu.

Tendo sido a linguagem vista como forma de interação social, investigamos as produções escritas de forma dialógica. Isso significou analisá-las dentro de um contexto de formação continuada, de maneira respeitosa, sem nos restringir a uma análise formal que faria-nos e julgá-la de um ponto de vista de "erros de expressão", mas sim, buscando captar o todo enunciativo que se estabelece e o sentido da mensagem que e se quis comunicar ao seu interlocutor.

Desta forma, para fundamentar nossa análise de produções escritas, consideramos os seguintes princípios bakhtinianos:

- (a) o sujeito está no estudo da linguagem e na produção de sentido;
- (b) a língua é vista como atividade de interação social;
- (c) a linguagem é constitutiva da realidade e consideram a enunciação e o discurso.

Segundo estes, acreditamos que o exercício da produção discursiva, seja escrita ou oral, estabelecido como um dos pilares de constituição do currículo de formação continuada de professores, pôde encaminhar uma tomada de consciência acerca de seu trabalho e prática docente. Concordamos com Andrade (2007) sobre uma formação como experiência lingüística, fundamentada segundo os princípios bakhtinianos para se pensar em diálogos entre formadores e alunos-professores:

Espelhando o ensino da língua, que possui a característica específica que se amplifica a todo o contexto escolar, de que toda e qualquer experiência de aprendizagem sobre qualquer conteúdo, incluindo-se o próprio conteúdo da língua, dá-se necessariamente dentro de uma experiência lingüística, a própria formação é uma experiência lingüística. Seus modos de realização discursiva entre formadores e formandos devem ser coerentes com o conteúdo apresentado. Na concepção de linguagem bakhtiniana que assumimos, os interlocutores constituem-se mutuamente em cada ato enunciativo. As palavras são gestos significativos, de ação entre interlocutores. Sendo assim, a formação docente é um diálogo, no qual os saberes são comunicados entre interlocutores que ocupam posições sócio-históricas distintas, hierarquizadas assimetricamente. (p.3-4)

Diante do desafio de pensarmos sobre o lugar da escrita das professoras nossos sujeitos de pesquisa no currículo de formação continuada de professores, estes conceitos contribuíram para fundamentar a compreensão das alunas-professoras como sujeitos históricos e atuantes no mundo do trabalho. Nesta perspectiva, suas produções escritas são uma busca de resignificação de sua

prática docente, possibilitando uma interação discursiva entre esta e o que se aprendeu na formação continuada.

Kramer (2004) também se apropria de Bakhtin para fundamentar seus estudos de análise das histórias de vida escritas por professoras na formação de professores (Educação Infantil) à luz da linguagem sob uma perspectiva dialógica:

[...] a produção e recepção de significados é o que constitui a linguagem que tem dimensões dialógicas e ideológicas historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções, significados; para entender o discurso (o texto falado ou escrito), o contexto precisa ser entendido. A compreensão implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explicitadas. (p.498)

A autora expressa o encantamento que subjaz as produções escritas: o que não está explicitado está subentendido ou “querendo se dizer”. Para reconhecer esses “pormenores” é preciso reconhecer o sentido histórico do texto e do sujeito que o escreve:

Nesse processo, aprender com a experiência, rever a própria trajetória com a leitura e a escrita, reler aquilo que foi escrito em cada um de nós — e não só aquilo que aprendemos a escrever e a ler — podem se constituir em ações formadoras da maior importância. (KRAMER, 1998; p.21)

Amorim (2002) supõe a “escrita como um acontecimento do encontro com um objeto cujo caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle da parte do autor.” (p.2) Em seu estudo, procurou identificar as múltiplas vozes (destinatário, locutor, autor...) presentes no texto escrito, a partir do conceito de polifonia de Bakhtin, e problematizou a ilusão de transparência do texto, seguindo ao encontro discursivo dessas vozes e sua subjetividade. Na análise das produções escritas das alunas-professoras, esta compreensão do texto dialógico nos foi muito

relevante, visto que nosso olhar de pesquisadora pôde se voltar para a instabilidade do enunciado e suas relações discursivas tecidas no texto.

Brandão (2004), por sua vez, enfatiza que a linguagem, além de cumprir as funções de comunicar e organizar o pensamento, também deve cumprir a função de ação interlocutiva entre os autores do discurso, estabelecendo-se com suas marcas ideológicas intrínsecas:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente em natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (p.11)

Assim, na perspectiva da linguagem como prática social e cultural, é preciso repensar os espaços existentes em que se efetive o trabalho com a língua sob esse olhar. Desvendar o discurso em toda a sua potência ideológica é permitir o trabalho diversificado, a partir dos gêneros discursivos disponíveis socialmente. O acesso aos gêneros inevitavelmente levará à inclusão social. A leitura e a escrita são práticas que nos constituem parte do mundo letrado.

3.2.1 Escrever: autoria e participação social

Torna-se importante, para se abordar o tema da produção escrita, tocarmos em suas relações com a atividade da leitura. O papel que a leitura vem desempenhando em nossa sociedade – altamente tecnológica e baseada em textos digitais – juntamente com a escrita, conduz-nos a um desafio maior: pensar em uma educação voltada para a formação do leitor. Numa formação que promova a reflexão: leituras, registros e releituras.

Ao refletir acerca de nossas práticas escolares, de nosso cotidiano da sala de aula e das necessidades do aluno atual, sempre nos questionamos sobre esse ideal de formação. Em pleno século XXI, algumas discussões se tecem sobre as novas tendências tecnológicas que vêm cada vez mais modificando o ato de ler e escrever e de busca pelo conhecimento. Na intenção de se pensar uma formação na perspectiva do letramento, dispomo-nos a fazer diferente: assumimos o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, dando-lhe oportunidades e possibilidades para investigar e descobrir, para simultaneamente desvelar e atuar no mundo. A resposta para esse trabalho é visualizada através das relações discursivas que se constituem a partir daí: a aprendizagem do aluno. A relação dialógica que se estabelece com o conhecimento que lhe foi apresentado se eleger na funcionalidade social.

A velocidade com que a sociedade se movimenta e se comunica hoje, exige rapidez igual ou superior medida em *gigabytes*, para os momentos de leitura, escrita e de busca pelo conhecimento. Uma das facilidades, sem dúvida, é a capacidade de se enviar e ter acesso a textos e livros em apenas alguns segundos. O conhecimento que antes ficava empoeirado e amarelado naquelas pesadas enciclopédias de capa dura, hoje é armazenado em arquivos digitais. Milhões de caracteres invadem a todo o tempo nossa residência através da internet. A pesquisa escolar ou sobre alguma informação hoje é feita rapidamente e muitas vezes de forma completa, sem sair de casa. Com apenas alguns *cliques*, se tem acesso a obras raras de autores renomados ou desconhecidos e a bibliotecas de excelência de qualquer país e em qualquer língua.

O conhecimento enfim é acessível para (quase) todos, ou para alguns que lêem e escrevem. Estar ou não incluído nestas recentes e tecnológicas práticas

sociais depende da permanência ou passagem pela escola básica. Apropriar-se dos diferentes gêneros discursivos presentes nessas práticas passa por uma formação que valorize e incentive linguagem. Neste sentido, estamos aptos a nos relacionar com o mundo de maneira ativa e generosa, como ressaltam Prado e Soligo (2007):

Afinal, se ler possibilita acessar informação, conhecer o que era até então desconhecido, produzir sentidos a partir dos textos escritos pelo outro, desejar muito mais leitura e o que com ela se conquista, dialogar relatar descrever, informar, comentar, explicar, analisar, discutir, opinar e manifestar tudo o que achar por bem, por escrito, possibilita o exercício da necessária expressão. E da generosidade. E do compromisso. Não só com o outro, mas também conosco. Com o outro porque essa é uma forma de compartilhar. E conosco porque a escrita permite a cada um de nós se conhecer melhor e se dar a conhecer aos outros. (p. 24)

Torna-se necessário para nós, os professores ou formadores, enquanto mediadores entre o conhecimento e o aluno, repensarmos no lugar da escrita nas salas de aula, pois o registro escrito tem, em sua materialidade, potencialmente a riqueza da nossa história e da nossa memória. O trabalho com escritas durante a formação é um meio de possibilitar ao sujeito reconhecer-se autor e logo, deixar marcada sua existência e experiência no mundo. A escrita, desta forma, se revela para o autor um entrelace de possibilidades, relações, descobertas, informações, memórias e vivências, que o vão constituindo e reconstituindo a cada produção, a cada registro e a cada releitura. A partir do exercício de se tornar autor, a escrita se compõe numa releitura do mundo. Essa releitura exige compromisso com seu próprio texto, como bem expressam Prado e Soligo (2007):

Escrever exige a todo instante um deslocamento do autor, indo de sua posição de escritor para a de leitor do próprio texto. Esse papel de analista do já escrito é o que permite, por assim dizer, o controle de qualidade, do ponto de vista do conteúdo da forma. Aquele que escreve tem de ser, quase ao mesmo tempo, autor, leitor e revisor. (p.34)

Nestas várias posições em relação ao seu próprio texto, nos deparamos com a escrita na formação continuada de professores como forma de convidar o docente a vivenciar os fundamentos do letramento, percebendo a escrita como uma prática social, no caso, de formação profissional. Narrando a escola e seus sujeitos, parece que se torna mais próxima a possibilidade de compreendê-la em sua complexidade e diversidade. As experiências que têm apresentado resultados significativos durante a formação de professores são com os chamados *memoriais de formação* (PRADO e SOLIGO, 2007; SARTORI, 2008; FERNANDES e REIS, 2008) que partem de uma perspectiva da interlocução na escrita de caráter polifônico, se construindo no diálogo com outros gêneros discursivos e num espaço de dizer sobre o que se faz.

3.2.2 Narrativas, memórias e memoriais: contando nossa história através da escrita

A escrita, através dos tempos, tem se constituído na forma mais eficaz de perpetuar no tempo idéias, princípios e assim de acumular conhecimento. É esta a sua importância maior: um meio de documentar as histórias e memórias, que permite atingir numerosos núcleos populacionais do planeta, podendo conter elementos de profunda reflexão humana e que repercutirá dentro de cada leitor, ainda que de formas diferenciadas. O exercício da escrita permite uma intensa aquisição de experiência e cultura, interagindo diretamente com o indivíduo que lê e com o próprio que escreve, permitindo seu crescimento pessoal e ainda criando uma ponte entre autor e leitor que torna íntimos indivíduos que jamais se conheceram.

Em se tratando de escrita de professores, concordamos com a premissa de Prado e Soligo (2007) de que a partir da perspectiva da formação de professores reflexivos vem se consolidando uma maior valorização dos saberes docentes

através da sua produção escrita. A idéia de saberes docentes que compartilhamos com Tardif (2002) ecoa de forma a convergir o que se faz com o que se sabe: “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.” (TARDIF, 2002, p. 18)

Diante da riqueza desses saberes presentes no discurso dos professores, a produção escrita sobre os mesmos se apresenta como um importante instrumento de divulgação desse saber na comunidade escolar e acadêmica. Segundo Prado e Soligo (2007, p.47): “Ou seja, convencê-los de que podem converter as conversas cotidianas – sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem – em conteúdo de um tipo de texto privilegiado para essa finalidade: o memorial de formação.”

Os autores se preocupam ainda, em seu estudo, em “percorrer uma trilha argumentativa que passa primeiro, pela discussão da importância das narrativas, depois das memórias e, por fim, do que vem a ser um memorial de formação.” (Idem; p. 47) Essa “trilha” nos dará um panorama de como foi se constituindo esse gênero discursivo através da utilização e de estudos de outros gêneros discursivos em pesquisas acadêmicas. Acompanharemos a “trilha argumentativa” de Prado e Soligo, mas incrementaremos a discussão teórica com autores que trataram da temática no último ano atravessados com outros que se tornaram referência para esta pesquisa.

Primeiramente, Prado e Soligo apresentam o conceito de *narrativa* como um registro e partilha de histórias que “supõe uma seqüência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo

de os revelar.” (p.48) Submetem a apreciação as contribuições de Bruner (2001), na visualização de conceitos que favorecem a compreensão das características peculiares das narrativas:

O que é mais importante que saibamos a esse respeito? Que o critério de seleção e seqüenciação dos acontecimentos é sempre uma prerrogativa do narrador; que as histórias que lemos e ouvimos nos remetem sempre às nossas próprias histórias, às nossas experiências pessoais; que o narrado tem intenções nem sempre explícitas; que as narrativas são polissêmicas – ou seja, têm múltiplas possibilidades de interpretação – e, embora canônicas e modelares, a arte de narrar pressupõe algum tipo de transgressão que contrarie as expectativas; [...] que as histórias dialogam umas com as outras, se inter-relacionam. (PRADO e SOLIGO, 2007; p.50)

A contribuição de Benjamim (1987a), em sua concepção de narrativa, é inerentemente ligada à história e aponta que, diante da ação de narrar, construímos um novo sentido para os acontecimentos do passado:

Somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos os fatos, quando registramos nossas memórias; que o ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, criando-se a possibilidade de ser contada novamente e de outras maneiras; que o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro, na relação com outras histórias. (...) Para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos. (PRADO e SOLIGO, 2007; p.50-51)

Kramer e Jobim e Souza (2003) em seu estudo sobre as práticas de professores a partir das narrativas de suas histórias de vida complementam:

As formas e os conteúdos de uma narrativa biográfica variam com o interlocutor. Situam-se, por assim dizer, no interior de uma reciprocidade. (...) Outro aspecto importante é entender a narração mais como uma reinterpretação do que propriamente um relato. O narrador reconta sua história dando um novo encaminhamento aos acontecimentos passados, um novo enredo, um novo sobrevir. Os sentidos passados, construídos em diálogos anteriores, nunca podem ser estáveis; serão, por assim dizer, sempre renovados no processo de desenvolvimento posterior do diálogo. (p.28)

Assim, podemos dizer a partir das contribuições apresentadas, que a narrativa é o registro da maneira particular do sujeito de ver e interpretar o mundo e suas experiências. É também por meio de delas que podemos tornar públicos os nossos pensamentos e as nossas formas de interpretar a vida. Sabemos que através das narrativas, podemos ter acesso à profundidade da subjetividade interpretada como uma síntese de dimensões que somente a própria pessoa pode produzir.

Essa é uma das formas pelas quais podemos perceber a riqueza das narrativas. Elas não são apenas relatos de experiências ou de sentimentos, mas se constituem em uma elaboração complexa que sintetiza experiência, história e memória de forma a possibilitar que o outro possa experimentar, pensar e sentir, de sua maneira singular, sobre o que vivenciamos.

Seguindo por sua “trilha argumentativa”, os autores trazem o conceito de *memória* como a nascente da possibilidade do ato de narrar. Entendemos a memória como um conjunto de registros de nossas experiências que fica “adormecido” em algum lugar da nossa mente e que a qualquer momento pode ser acionado ou solicitado por nós, na medida da nossa necessidade. Prado e Soligo (2007) sintetizam o conceito de memória em duas vertentes: *memória-conservação* e *memória-recordação*:

Por memória-conservação podemos compreender a possibilidade de preservar todas as coisas que queremos guardar e que, de algum modo – porque guardadas na memória, retidas em algum lugar da nossa mente – podemos recuperar. É como se armazenássemos nossos conhecimentos, idéias e impressões em um determinado receptáculo a que pudéssemos recorrer quando necessário. Já a memória-recordação é a possibilidade de acionar “os guardados” da memória-conservação, que acabam por se atualizar, por evocação, no ato de recordar. Assim, recordar pode ser compreendido como vitalizar, oxigenar, reavivar as memórias guardadas. (p.52)

A partir do conceito de memória compartilhado com os autores, seguimos na *trilha* em direção ao que se constitui a escrita de memórias ou *memorial de formação*.

Soares (2001), em sua obra sobre sua travessia de educadora em que escreve sob este gênero, considera que escrever sobre si, sua trajetória pessoal e profissional, é tomar o presente como a chave do passado. Quando se inscreveu para um concurso em uma universidade para professor titular, já no edital foi solicitada a escrita de um memorial. A autora relata suas primeiras angústias:

Pedem-me um memorial: devo contar o que fui, o que foi; explicar o passado. Mas, antes de explicar o passado, é preciso explicar o presente, *este* presente: por que atender um edital que convida à inscrição a concurso de professor titular? Quero, antes de tudo, responder a essa pergunta, porque acredito que é pelo presente que se explica o passado – o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados, que logo relatarei. (SOARES, 2001, p.21-22)

A autora ainda traz a discussão acerca da solicitação desse tipo de gênero em concursos para as universidades, chamando a atenção para o que a universidade espera do profissional que quer contratar quando exige um *memorial*. Fica claro que não basta apenas ser detentor dos conhecimentos necessários à regência de determinada disciplina - o que fica evidente nas provas discursivas ou de aula -, mas o mais significativo talvez seja olhar para a trajetória do profissional: seus feitos, seus desejos, seu amadurecimento ao longo do seu percurso acadêmico. Soares (2001) complementa:

Não por modismo – o gênero memórias está muito em voga na literatura contemporânea -, mas porque parecia-me, e parece-me, que fazer uma tese cujo objeto é a própria vida acadêmica (pois é isto o *memorial*) obriga o professor universitário a ultrapassar *o que fez*, em sua vida acadêmica, para determinar *por que fez, para que fez e como fez*; ou seja: além da enumeração, que está em seu *curriculum vitae*, a análise, a crítica, a justificativa. E mais: *o memorial* só é possível a quem tem um passado acadêmico para contar, e só a esses deveria ser oferecido o acesso ao último degrau da carreira docente universitária. (p.25)

O memorial mencionado por Soares, enquanto exigência da seleção de concursos universitários, se define como uma autobiografia que descreve, analisa e critica acontecimentos sobre a trajetória acadêmico-profissional e intelectual do candidato, avaliando cada etapa de sua experiência. Neste sentido, este gênero inclui em sua estrutura seções que destacam as informações mais significativas, como a formação, as atividades técnico-científicas e artístico-culturais, as atividades docentes, as atividades de administração, a produção científica, entre outras realizadas pelo candidato. Sua característica principal é a escrita na primeira pessoa do singular, o que permite ao candidato enfatizar o mérito de suas realizações.

Prado e Soligo (2007) definem o gênero *memorial* como a narrativa da própria história, onde se constrói pelo autor/narrador uma pré-seleção dos fatos e experiências que gostaria de compartilhar com o outro:

Diferentemente da biografia/autobiografia, não há compromisso em historiar toda a vida. (...) É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores. (p.53)

A narrativa da própria história, selecionada em partes pelo autor/narrador, vem aliada a uma escrita que permite ao narrador uma análise crítica ampla de suas experiências vividas quando relatadas no papel:

Nesse sentido, o memorial não é somente uma crítica que, forçosamente, avalia as ações, idéias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador; é também crítico da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Portanto, tem muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias. Além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. (Ibid., p.53)

A forma como encaramos certas situações e objetos está impregnada por nossas experiências passadas. Através da memória, não só o passado emerge, misturando-se com as percepções sobre o presente, como também desloca esse conjunto de impressões construídas pela interação do presente com o passado que passam a ocupar todo o espaço da consciência, ou seja, nossas visões e comportamentos estão marcados pela memória, por eventos e situações vividas.

O *memorial* é o resultado de uma narrativa da própria experiência retomada a partir dos fatos significativos que nos vêm à lembrança. Fazer um *memorial* consiste, então, em um exercício sistemático de escrever a própria história, rever a própria trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela, como um exercício de auto-conhecimento.

3.2.3 Escrita de professores: memoriais de formação

Partimos da concepção de Prado e Soligo (2007) sobre *memoriais de formação*:

Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período. (...) De modo geral, podemos dizer que se trata de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa seqüência definida a partir das memórias e das escolhas do autor para registrar a própria experiência e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores. O texto encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação, à prática profissional e também à vida – neste caso, nos aspectos que, de alguma forma, explicam justificam ou ilustram o que está sendo contado. (PRADO e SOLIGO, 2007; p.55)

Os autores também deixam registrado que este gênero discursivo funciona para os professores, durante sua formação, como uma meta-reflexão, articulando a teoria estudada com elementos de sua prática profissional:

Quando os autores são profissionais já em exercício, a questão principal é tratar, articuladamente, da formação e da prática profissional porque, nesse caso, quem está escrevendo o texto é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação. Isso possibilita a emergência de um conjunto de conhecimentos advindo da ação, de um conjunto de conhecimentos advindo da formação e a inter-relação de ambos. [...] o essencial é relatar o que, do trabalho de formação, interferiu de alguma maneira na atuação profissional e o que, da experiência profissional, colocou elementos ou interferiu no trabalho de formação. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica. (PRADO E SOLIGO, 2007, p.56)

Sartori (2008), em sua pesquisa de doutorado, realizada sobre o curso de licenciatura em Pedagogia de docentes em exercício na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental da região metropolitana de Campinas, analisa 40 *memoriais de formação* produzidos pelas professoras e reitera a relevância desse gênero discursivo na formação de professores:

O Memorial de Formação tem relevância na formação de professores por propiciar ao sujeito a oportunidade de fundar novos sentidos para suas experiências. [...] Se reflexão é fundamental para a experiência, o Memorial de Formação é uma oportunidade ímpar de o sujeito refletir sobre o vivido. [...] O Memorial de Formação, então, é um modo de reflexão sobre a experiência e também de conscientização da experiência. Conscientização envolve [...] uma re-tonalização, uma re-acentuação da experiência, ou ainda, uma re-avaliação apreciativa. O movimento de revogação do passado envolve re-acentuação do vivido. [...] Assim, o Memorial de Formação é um importante instrumento na formação de professores porque mais do que o registro de um processo reflexivo é o registro de 're-acentuações' de uma vida. (SARTORI, 2008, p.183)

A autora, em sua tese, defende a idéia de que ao escrever um *memorial de formação*, o sujeito se constitui autor no conflito entre diferentes vozes presentes em seu texto. Segundo ela, essas vozes se compõem entre o *eu* (autor) e o *outro* (academia ou outros interlocutores) que emergem num espaço de confrontos discursivos – o texto escrito (*memorial de formação*). Esse confronto discursivo é a tentativa do autor de articular seus enunciados (saberes e práticas) com os enunciados da academia (teoria). Nesta articulação de enunciados sobre experiências de profissão e de formação se constitui o gênero discursivo analisado:

O posicionamento autoral emerge, dessa forma, da heterogênea rede na qual o *eu* referencia a si e ao outro. É esse posicionamento autoral que indicia a forma de o autor se colocar no enunciado e, no jogo de mostrar-se explicitamente e também esconder-se explicitamente, a professora-aluna diz muito de si, de como se vê na categoria aluna e na categoria professor. Há, assim, uma identidade sendo construída inextricavelmente ao posicionamento autoral. Nos MF [memoriais de formação], assumir-se autor é inevitavelmente assumir-se professor, já que vida pessoal e profissional entrelaçam-se na sua constituição. Portanto, se é no posicionamento autoral que é possível vislumbrar o professor, que se instituiu no momento único da enunciação, assumir-se autor é crer que o *eu* tem muito a dizer e, por isso, não precisa do *outro* para se dizer. Ao contrário, o *outro* está a seu dispor, será citado conforme as necessidades do *eu*. Quanto mais o *eu* aparece no texto, assume a autoria do dizer, mais palavras *suas* estarão no enunciado. Quanto mais o *outro* domina o texto, menos o *eu* aparece, mais subjugado está pela palavra do *outro*, mais dependente da palavra do *outro*. O processo de autorizar-se a dizer, um percurso de autoria no qual o *eu* é soberano revela mais do que reflexão sobre si mesmo, revela **posição** diante de si e do outro. (SARTORI, 2008; p.183)

Percebemos que na arena discursiva que se estabelece entre o *eu* e outro (s) no memorial de formação, entre *autorizar-se a dizer* e *sentir-se autorizado a dizer*, o autor faz escolhas e tende a se posicionar no seu *dizer*. Esse é o exercício da reflexão que pode contribuir para uma tomada de consciência do autor sobre sua formação.

Perrenoud (2001) faz um estudo sobre a tomada de consciência na prática do professor, ressaltando a importância de uma *formação para a lucidez*. Essa formação estaria relacionada à compreensão de que a prática pedagógica não é a concretização de uma teoria e nem mesmo de regras de ação. Ela está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões. Esses esquemas são acionados por mecanismos que favorecem uma maior lucidez sobre a prática, como por exemplo, o que ele chama de *escrita clínica*, que definiria escrever sobre a prática numa tentativa de construir representações, pôr-se à distância e reler-se, como formas de tomada de consciência para uma efetiva transformação da prática pedagógica. Este conceito estaria ligado ao que ele denomina de competência profissional, relacionado a uma “disposição a manter-se

em alerta, a aproveitar toda a oportunidade de compreender um pouco melhor quem somos.” (PERRENOUD, 2001, p.183)

O autor ainda traz a discussão de que a tomada de consciência vai ao encontro de se formar para a lucidez, sendo necessário ao sujeito mais do que *saber analisar, querer analisar*, visto que trabalhar sobre sua prática “é aceitar ser confrontado com aquela parte do *eu* que se conhece e que se preferia que não emergisse.” (Ibid., p.184)

Segundo o autor, as competências são construídas a partir da experiência antecipada e de uma reflexão sobre a experiência – é preciso incorporar ao curso de formação mecanismos que integrem experiência e reflexão, como análise de práticas; estudos de caso; escrita; estágios – e outras formas de presença no terreno da ação; relatos ou imagens da prática; observação intensiva da situação educativa; iniciação ou participação em pesquisa; trabalho sobre histórias de vida; entre outras condutas que poderiam favorecer a reflexão ou tomada de consciência na formação. Nesta perspectiva, entendemos o *memorial de formação* como uma estratégia possível para a tomada de consciência do professor na releitura da sua prática pedagógica e de seus saberes durante a formação.

Reiterando a importância da produção escrita na formação de professores, verificamos o estudo de Fernandes e Reis (2008), em que analisaram trechos de memoriais escritos por alunos de um curso de pedagogia e observaram as construções das identidades e processos de autoria em situação de formação. As autoras retomam a articulação entre teoria e prática presentes na produção escrita dos alunos a partir de suas experiências escolares, acadêmicas e de estágio. Novamente, esses elementos trazidos à tona pela memória no momento da escrita, constituem o gênero discursivo *memorial*. No entrelace dialógico desses elementos

tecendo o registro das suas memórias, os estudantes *se percebem* autores posicionados em determinada realidade social, e logo, produtores de conhecimento e já marcados por uma categoria profissional:

Neste trabalho, observamos o quanto a escrita autobiográfica, memorialística, pode produzir efeitos significativos na construção identitária de professores em formação. A reconstrução da memória de eventos passados durante o período educacional básico, aliada à reflexão sobre os eventos de formação, como a prática de ensino e o estágio, assim como, discussões de cunho teórico nas disciplinas, propiciaram às alunas reflexões importantes sobre sua própria formação e construção de identidades docentes a serem colocadas em ação como possibilidades de práticas discursivas docentes. Os fragmentos de textos discentes, aqui analisados, apontam para relações entre a prática e o campo teórico da formação, como um percurso que se constitui dialogicamente, em um processo que pode ser reconstruído discursivamente pelos alunos através de uma produção discursiva que remete à reflexão e à construção de sentidos próprios. (FERNANDES E REIS, 2008, p.14)

As autoras também enfatizam a relevância desse estudo para o processo de constituição da relação dialógica entre alunos e formadores, observando que a escrita de memoriais durante a formação, seja ela inicial ou continuada, pode se tornar uma importante aliada na avaliação de nossas próprias práticas, “como um recurso de percepção das contradições e acertos do trabalho docente” (FERNANDES e REIS, 2008; p.14) e ainda evidenciar que “reflexão e pesquisa não se encontram desconectadas deste processo” dialógico de formação.

As leituras de pesquisas aqui apresentadas permitem-nos afirmar que entendemos que escritas sobre si, como as narrativas e memoriais de formação, são mais uma possibilidade de descoberta do universo docente. Desta maneira, traça-se um caminho para compreender as construções identitárias que são evidenciadas nestas produções escritas, numa relação entre memória e linguagem; entre sujeitos e suas histórias. O *memorial de formação* se torna então, um texto dialógico, onde as diferentes vozes constroem sentidos próprios e provisórios sobre o cotidiano do

professor: sua história, suas indagações, seus conflitos, ou seja, sobre o *homem plural* de que fala Lahire (2002):

Somos, portanto, plurais, diferentes nas diversas situações da vida comum, estranhos às outras partes de nós mesmos, quando estamos investidos em tal ou tal domínio da existência social. (...) Esta intuição teórica da pluralidade das “pessoas”, dos “eus” (ou do fracionamento da pessoa) – diríamos que são resumos de experiências incorporadas – na única e mesma pessoa biológica. (p. 39)

A pluralidade que há em todo ser humano, e que dá sentido aos diversos papéis que assumimos diariamente em nosso contexto social, se faz presente o tempo todo nos *memoriais de formação* utilizados pelos autores acima destacados em suas pesquisas. Assim, percebemos as relações estabelecidas entre o professor, autor dessas narrativas, e a linguagem, no momento em que relata ou registra suas histórias de vida.

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social [...]. (BRANDÃO, 2004; p.11)

Concordamos com os autores na compreensão dos memoriais de formação enquanto possibilidade de discurso e espaço de interlocução, já que contém processos ideológicos e fenômenos lingüísticos articulados em um texto enunciado por um sujeito-autor. Na perspectiva da interlocução como princípio formativo, a utilização desse gênero discursivo na formação de professores evidencia, não apenas aspectos das múltiplas experiências vividas pelas professoras, mas também nos instiga a repensar os lugares de formação, de formadores, de alunos e de

professores, historicamente apontados como lugares hierárquicos, bem definidos e determinados socialmente.

É importante pontuar que em nossa pesquisa não nos detivemos em analisar produções escritas de professoras do gênero *memoriais de formação*, e sim portfólios. Porém, entendemos que os dois gêneros discursivos apresentam características muito semelhantes em estilo de escrita sobre si: um se aprofundando mais sobre trajetória de vida e o outro sobre trajetória de aprendizagem. No capítulo 5, em que realizaremos a análise discursiva dos portfólios das alunas-professoras, pretendemos esclarecer melhor a singularidade deste gênero sobre o qual nos debruçamos.

4 O Curso de Extensão *Alfabetização, Leitura e Escrita* como prática de letramento

Sucedendo o capítulo em que nos aproximamos teoricamente dos principais autores que respaldam nosso estudo, neste momento direcionaremos o foco para o campo empírico por onde nos enveredamos: o curso de extensão *Alfabetização, leitura e escrita*.

Na primeira seção trataremos, por assim dizer, do “esqueleto” do curso, seu histórico de vida, juntamente com os elementos que constituem seu programa: ementa, objetivos e planejamento das aulas. Traçaremos ainda, um breve perfil das alunas-professoras que participaram deste período investigado (2006/2).

Entendemos que esta primeira seção contextualizará a segunda, em que partimos dos elementos do programa, citados acima, para corroborar nosso pressuposto de que o curso se constituiu a partir de práticas de letramento.

4.1 Histórico do curso, ementa, objetivo e planejamento das aulas

O curso *Alfabetização, leitura e escrita* fundou-se a partir de uma proposta de extensão universitária que teve sua primeira fase com início em 1986, sob a responsabilidade da Professora Marlene Alves de O. Carvalho¹⁹. Nesta ocasião, o planejamento do curso foi elaborado em colaboração com Lucia Regina G. Vilarinho²⁰, para que fosse aprovado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pelas suas instâncias superiores.

O curso, naquele momento, tinha como parceiros: a Secretaria Municipal de Educação que se ocupava das inscrições e da divulgação e a Faculdade de Letras que à época enviou professores de lingüística, de fonética e de outras disciplinas sobre a língua, como foi o caso da professora Miriam Lemle²¹, que teve importante presença. Autora do *Guia Teórico do Alfabetizador* (1987), esta professora deu várias aulas no curso neste momento inicial. O curso era oferecido no turno da tarde com um total de 40 vagas e as professoras tinham dispensa de ponto concedida pela Secretaria de Educação para participarem.

As atividades propostas no curso tinham como objetivo principal - além de se constituir numa formação continuada para professoras em alfabetização -, promover trocas discursivas sobre sua prática docente.

Com a repercussão e a grande procura pela extensão, Marlene Carvalho e Lucia Regina Vilarinho perceberam que poderiam expandir, por meio da pós-graduação, as idéias construídas na extensão sobre alfabetização. A iniciativa de se

¹⁹ Ex-professora e diretora da Faculdade de Educação da UFRJ e atualmente é professora adjunta do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Enquanto eu terminava esta dissertação, foi selado também o vínculo de Marlene Carvalho como professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, integrando o LEDUC. Marlene já colabora hoje com as atividades do I Curso de Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita, coordenado por este laboratório e oferecido no âmbito do projeto do CFCH, CESPEB (Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica)

²⁰ Foi Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ de 1972 a 1994, atuando no Departamento de Didática e como Coordenadora do Curso de Pedagogia. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estácio de Sá no Programa de Pós-Graduação em Educação. (Fonte: Sistema de Currículo Lattes).

²¹ Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro e coordenadora do Laboratório CLIPSEN - Computações Lingüísticas: Psicolingüística e Neurofisiologia. (Fonte: Sistema de Currículo Lattes).

pensar um curso de pós-graduação sobre o tema da alfabetização, relacionando a prática docente com a teoria, foi pioneira na área de formação continuada de professores. Assim, foram criados dois Cursos de Especialização em Alfabetização (360 horas) na Faculdade de Educação, coordenados pelas duas professoras, com a participação de professores convidados da Faculdade de Letras. No primeiro curso, em 1991, foram abertas 40 vagas para professoras, sendo 30 bolsas conseguidas junto ao governo. Concluíram o curso pouco mais de 30 professoras e, a elas foi oferecida uma cerimônia de formatura no salão Pedro Calmon. O curso seguinte, em 1993, sem a oferta de bolsas, teve um número reduzido de alunas.

Como mais um desdobramento do curso de extensão, foi criada uma disciplina optativa sobre alfabetização no mestrado, oferecida pelas duas professoras no período de 1988 a 1989. Após o curso de 1993, Lucia se aposentou. Marlene não pôde continuar a oferecer sozinha a especialização e manteve apenas o curso de extensão.

Uma nova professora da casa entrada em 1998, Ludmila²² estabeleceu uma parceria com Marlene em atividades de extensão ligadas à formação docente, em vários trabalhos de pesquisa sobre formação de professores e alfabetização de crianças e adultos. Durante o período de 2000 a 2002, suas equipes de pesquisa se integraram na condução do curso de extensão:

Sua equipe já havia trabalhado, durante o ano de 1999, sobre as práticas de alfabetização concebidas pelas próprias professoras alunas do curso, tendo retrçado um mapeamento dos saberes docentes sobre alfabetização e investigado as práticas de leitura e produção de texto adotadas, as dificuldades que percebem no processo de letramento dos alunos e o processo de escolha de alternativas de ação. Haviam trabalhado com o pressuposto de que é preciso reforçar a importância da experiência no processo de formação em serviço, admitindo, assim, outra forma de se relacionar com o conhecimento e com a própria profissão. (ANDRADE, 2004; p.106)

²² Ludmila Thomé de Andrade, atual professora da Faculdade de Educação da UFRJ.

Segundo a ex-coordenadora do curso, professora Marlene Carvalho, em entrevista concedida à mestranda Shirléia Leandro²³, na primeira versão do curso as professoras tinham dificuldade em falar sobre suas práticas, provocando as professoras a pensarem em atividades que incentivassem essa interlocução.

Andrade (2004) apresenta em seu livro sobre professores-leitores e sua formação, atividades baseadas nas avaliações tiradas do ano anterior sobre os saberes docentes das alfabetizadoras, oriundos de suas práticas:

Tais atividades supunham que, em alguns momentos do curso, as alunas fossem instadas a se expressar sobre as suas práticas, e o estímulo para o fazerem era basearem-se em discursos de colegas de cursos anteriores. Um recurso interessante, por exemplo, foi o de redigir e apresentar aos sujeitos um texto denominado “Espelho, espelho meu: professoras falam de sua prática”, que descrevia propostas metodológicas, dificuldades e acertos vivenciados por três professoras diferentes. Essas figuras funcionaram como “figuras-símbolo” ou “espelhos” para provocar a discussão. Essa estratégia funcionou a contento, levando as professoras a se expressarem com mais naturalidade sobre a própria experiência. (p.106)

Andrade (2004) também realiza uma análise discursiva sobre as produções escritas da professoras, percebendo como a formação está presente em suas práticas através do seu discurso, sob um foco de formadora:

Para a análise dos textos das professoras, tratamos os textos em questão como parte da interlocução entre pesquisadores situados na atividade de transmissão e professores em formação. A forma de intervenção dos formadores, como exposto acima, apoiava-se nas reflexões que vínhamos estabelecendo na tentativa de identificar como elementos orquestrados: a constituição dos saberes docentes, a subjetividade do professor e, finalmente a sua experiência. Estávamos conscientes de que os conceitos em torno da alfabetização (vindos da lingüística e da psicologia piagetiana), mesmo se difundidos tão largamente durante os últimos vinte anos, em cursos de formação inicial e contínua, em materiais impressos (livros e revistas acadêmicos ou materiais de leitura produzidos por secretarias de educação), não estariam presentes nos relatos dos professores quando escreviam sobre suas práticas, sobre sua formação. Ou melhor, não estariam presentes ao menos de uma forma acadêmica, mas tão-somente misturados a outros tipos de saberes. (p.107)

²³ Shirleia Leandro da Silva, mestranda atualmente em Educação pela UFRJ. Título da sua pesquisa *Formação Continuada de professores de Língua: escrita e história*, com defesa prevista para fevereiro de 2010.

Após o ano de 2002, este curso de extensão ficou inativo, devido à aposentadoria da Professora Marlene. No segundo semestre letivo de 2006, se reiniciou uma nova versão baseada nos mesmos princípios da primeira, mas com novas atividades e diretrizes. Neste novo momento do curso, assumiu como sua coordenadora e formadora a professora Ludmila Thomé de Andrade e se constituiu em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O público alvo do curso era os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetizadores); num total de 15 aulas com carga horária de 80 horas, sendo 60h presenciais e 20 não presenciais²⁴ e tendo os seguintes conteúdos programáticos presentes em sua ementa:

Concepções de formação de professores: a centralidade dos saberes docentes. Concepções de língua e de linguagem e suas implicações para o ensino da língua portuguesa. Alfabetização e letramento. Métodos de alfabetização e as concepções de alfabetização subjacentes. A teoria da psicogênese da língua escrita e os princípios do sistema alfabético. Gêneros discursivos e o ensino da língua portuguesa. Literatura e escola. Leitura e escrita na alfabetização: processos em construção. A organização do trabalho pedagógico na perspectiva do letramento: diagnóstico, planejamento, desafios e intervenções pedagógicas. (2006)

E como objetivo:

O curso se propõe a contribuir com a formação do professor alfabetizador, com vistas à melhoria do ensino da língua portuguesa. Buscar-se-á promover a reflexão dos professores sobre as suas práticas de ensino de alfabetização implementadas nas escolas, valorizando-se os saberes docentes, a partir do resgate das suas trajetórias pessoais para compreensão das práticas pedagógicas. Promover-se-á, portanto, a reflexão sobre o cotidiano da sala de aula de alfabetização, à luz dos estudos sobre letramento, que permitem conceber as práticas sociais vivas e dinâmicas e os seus atores – alunos e professores do ensino fundamental- como sujeitos produtores de história e de cultura. (2006)

Foi sobre esta última versão do curso, em sua primeira edição, ocorrida no segundo semestre de 2006, que este estudo tomou por seu foco de observação e

²⁴ Tempo destinado à realização das tarefas de casa: leitura (em que as alunas-professoras eram solicitadas a estudar os textos de base) e produção de textos, de vários gêneros, como trataremos mais adiante.

análise. Neste período, a equipe de formadoras era constituída pelas seguintes professoras da Faculdade de Educação da UFRJ, participantes do LEDUC: Ludmila Thomé de Andrade, Patrícia Corsino e Margareth Brainer de Queiroz Lima. O planejamento das aulas era construído em conjunto pelas três formadoras, porém as aulas eram ministradas por uma só formadora, de acordo com sua área de atuação e pesquisa. Sua estrutura²⁵ foi delineada sob três unidades de trabalho:

1. Língua, linguagem: experiência e formação;
2. Alfabetização, letramento e gêneros discursivos;
3. Leitura, escrita e literatura na alfabetização.

E as aulas divididas por temas:

Unidade I: Língua, linguagem: experiência e formação

Aula 1 - A leitura e a escrita como experiência dos professores alfabetizadores: vivências compartilhadas.

Aula 2 - Concepções de língua e de linguagem e implicações para o ensino de língua portuguesa.

Unidade II: Alfabetização, letramento e gêneros discursivos

Aula 3 - Alfabetização e letramento.

Aula 4 - Métodos de alfabetização: antigas questões, novas discussões.

Aula 5 - O lugar da consciência fonológica na apropriação do sistema de escrita.

Aula 6 - Alfabetização, leitura e escrita: processos em construção.

Aula 7 - Gêneros discursivos: introdução.

Aula 8 - Alguns gêneros escolares.

²⁵ O planejamento completo com as leituras sugeridas para cada aula encontra-se em anexo.

Unidade III: Leitura, escrita e literatura na alfabetização

Aula 9 - Ensino de leitura na escola.

Aula 10 - Pensando a qualidade do livro de literatura infantil.

Aula 11 - Escolarização da literatura infantil na escola.

Aula 12 - Ensino de escrita na escola.

Aula 13 - Ensino de escrita na escola.

Aula 14 - Jogos e brincadeiras como alternativas metodológicas para a alfabetização.

Aula 15 - O planejamento como instrumento para organização da prática pedagógica.

Nesta versão, houve sempre o objetivo de observar sua linhagem histórica com a versão anterior, de duração longa e presente na memória de muitas professoras. Houve professoras que vieram como alunas e lembravam-se do curso em suas edições anteriores. Trata-se de uma presença marcada da universidade no município do Rio de Janeiro. Podemos dizer que a trajetória do curso é marcada assim, na teoria e na prática, por concepções discursivas de interlocução, sempre ligadas à pesquisa universitária e à difusão do conhecimento construído durante a formação.

Durante esta versão do curso na qual nos detivemos neste estudo, as alunas-professoras foram convidadas a escreverem textos como tarefas a serem realizadas em casa solicitadas pelas formadoras. Listamos abaixo, as diferentes orientações propostas para a produção dos textos²⁶:

1. Registro de suas memórias de alfabetização.
2. Definição de linguagem.
3. Descrição de atividades de alfabetização utilizada em sua sala de aula, enquadrada em algum método.
4. Registro de uma seqüência didática de atividades desenvolvida com os alunos.
5. Elaboração de uma seqüência didática para realizar em sala de aula.

²⁶ Esta listagem foi complementada pelo trabalho de Andrade e Lima, 2007.

6. Relato reflexivo sobre o curso (no meio do curso).
7. Análise de dois textos de seus alunos quanto ao gênero.
8. Portifólio.

O convite à produção de textos durante a formação pretendia que as alunas-professoras dialogassem com os autores estudados a partir de seus saberes e práticas. A partir das tarefas feitas em casa, a aula seguinte procedia através da discussão sobre elas. Segundo Andrade e Lima (2007):

As metodologias empregadas na formação foram: análise de escritas de crianças; análise de propostas de atividades; leitura em pequenos ou grandes grupos para discussão; socialização de experiências com teorização; discussão a partir de questões colocadas pelo formador aos alunos para levantamento e socialização de seus conhecimentos prévios; exposição dialogada pelo formador; vídeo e debate. Tanto as atividades realizadas no momento presencial da formação, como aquelas solicitadas como “tarefas de casa” buscaram favorecer a interlocução e o fortalecimento da sala de aula como um espaço dialógico. (p.5)

Ao final do curso, foi solicitado pelas formadoras, como trabalho final, a elaboração de um Portifólio. Esta produção escrita das alunas-professoras acabou definindo-se enquanto gênero discursivo composto por vários gêneros, selecionados por elas como relevantes, como alguns dos seus próprios textos que já haviam sido entregues e devolvidos pelas formadoras durante o curso. (ANDRADE e LIMA, 2007)

4.2 O perfil das alunas-professoras de 2006/2

Esta seção apresenta um caráter descritivo e sucinto do perfil das alunas-professoras inscritas no curso de extensão *Alfabetização, leitura e escrita*, no período de 2006/2. Pensamos que um breve perfil se mostra relevante na medida em que submete a apreciação uma contextualização do sujeito envolvido no processo de análise de dados da pesquisa.

O curso de extensão teve em seu início com 58 inscrições de professoras regentes da 2ª CRE do município do Rio de Janeiro. Só puderam ser aceitas 45, contando-se com uma evasão, pois o número ideal segundo as formadoras seria 30, mas torna-se importante atender à demanda efetiva. Das 45 aceitas, porém, houve uma redução importante, pouco a pouco a evasão das alunas fez com que concluíssem o curso apenas 20 professoras com a entrega do portfólio.

Tomamos emprestado de um artigo sobre o curso, escrito por duas das formadoras, a descrição do perfil das alunas-professoras:

As alunas-professoras participantes deste grupo, especificamente, ensinavam, predominantemente, em turmas de alfabetização, de 1ª ou de 2ª série²⁷ do ensino fundamental (70%) e as demais, em turmas de 3ª e 4ª séries deste mesmo nível de ensino (20%). Apenas dois exerciam a função de coordenador pedagógico (10%). É importante dizer que 90% dos docentes declararam ter concluído o nível superior, quer o curso de pedagogia (70%), quer o de licenciatura em letras (10%), ou outros cursos como administração de empresas, psicologia ou outra licenciatura ou bacharelado em matemática, artes ou biológicas (20%). Complementarmente aos cursos de formação inicial em nível médio ou superior, pudemos constatar que a quase totalidade do grupo afirmou participar, sistematicamente, de cursos de aperfeiçoamento, de congressos e mini-cursos, ou até mesmo de curso de especialização, no sentido de obterem uma melhor qualificação para o exercício de sua profissão. (ANDRADE e LIMA, 2008)

O tempo de magistério das alunas-professoras era bem variado: entre 4 e 27 anos. Já a experiência em alfabetização variava de 0 a 8 anos. Em suas fichas de inscrição, declararam buscar espontaneamente o curso de extensão, apesar do convênio com a Secretaria Municipal de Educação. (ANDRADE e LIMA, 2008)

Gitsos (2008) traz a contribuição de seu estudo, analisando as fichas de inscrição e de avaliação preenchidas pelas alunas-professoras deste mesmo período do curso. Interessa-nos, especificamente de sua pesquisa, o tópico da ficha

²⁷A nomenclatura “série” ainda foi utilizada na época pelas professoras em suas fichas de inscrição.

de inscrição²⁸ *Motivação para fazer o curso*, em que acreditamos se delinear um perfil identitário das alunas-professoras inscritas no curso:

Ao analisarmos, primeiramente, as respostas contidas nas fichas de inscrição na questão sobre os motivos que levaram as professoras a procurarem o curso, criamos algumas categorias em relação às motivações que impulsionam a busca das professoras pelo curso de extensão. [...] Ressaltaram-se: (1) Aprofundamento e/ou atualização do tema Alfabetização; (2) Aperfeiçoamento profissional; (3) Troca de experiências com outros professores (dentro e fora do curso); (4) Superação de dificuldades na sala de aula, no ensino, em relação à Alfabetização; (5) Aperfeiçoamento pessoal; (6) Auxílio a outros projetos acadêmicos. (GITSOS, 2008, p.34)

Segundo sua análise, Gitsos verificou no discurso das alunas-professoras que havia uma concentração de respostas sobre as razões que as levaram a fazer o curso no que ela designou como *Aprofundamento e/ou atualização do tema Alfabetização*. O que vinha em segundo lugar, como motivo para a procura do curso era reuniu sob a rubrica *Aperfeiçoamento profissional*. Ela ainda ressalta a existência de uma relação entre as categorias de *Aprofundamento do tema* e o *Aperfeiçoamento profissional*, observando que seus discursos apontam uma relação de causa e consequência entre tais eixos. Ou seja, nas formulações dos professores, a hierarquia ou a articulação lógica freqüente para apresentar estas razões particulares para procurarem o curso apresenta-se assim: a atualização do tema *leva ao* aperfeiçoamento profissional e o aperfeiçoamento profissional *implica* na atualização do tema. (GITSOS, 2008, p.36)

Gitsos observa nestas respostas das alunas-professoras quanto aos motivos pela procura da formação continuada, que a busca por aprofundamento do tema ou aperfeiçoamento profissional ocorrem devido às dificuldades encontradas dentro da sala de aula, o que parece sugerir-lhes a necessidade de atualização. “Muitos

²⁸ A ficha de inscrição encontra-se em anexo.

docentes passam por uma série de questionamentos profissionais, talvez devido ao excesso de responsabilidade e insegurança, desenvolvendo essa sensação de estar se tornando ultrapassado e incapaz em suas práticas, acarretando uma necessidade de atualização.” (GITSOS, 2008, p.36-37)

Tal seria brevemente o perfil de quem procura a formação continuada na universidade. Percebemos que, apesar de tantos empecilhos encontrados nas suas trajetórias, estas alunas-professoras reproduzem em seus discursos – turmas muito heterogêneas e lotadas, dupla regência associada ao cansaço físico e mental, violência escolar, escasso tempo para trocas de experiências, etc. – elas se mostram dispostas a trilhar um caminho diferenciado e renovado em suas práticas através da busca pela formação.

Na próxima seção, buscaremos compreender os modos como esse novo caminho arriscado pelas professoras pode se constituir numa formação continuada calcada fortemente em novas práticas de letramento.

4.3 Letramento e formação de professores

Vimos estabelecendo ao longo deste estudo, um diálogo com autores que entendem linguagem como uma construção histórica dos sujeitos, considerando os contextos sociais, culturais e históricos em que vivem e se relacionam. Desta forma, compreendemos que mantendo uma relação com a história, com a cultura e com a sociedade de cada grupo, a linguagem se constitui como uma, entre outras práticas sociais. Por isso, quando falamos ou escrevemos, não realizamos uma atividade caracterizada, exclusivamente pela nossa subjetividade, mas também pelos traços institucionais, familiares, religiosos e culturais que nos influenciam e nos identificam

em relação a nós mesmos e aos outros. Materializamos uma ação que foi gerada a partir de uma história e atualizada pela realidade do momento. Essa linguagem de uso e em uso é representativa de nossos valores, comportamentos, reflexões, habilidades e aprendizagens – escolares e sociais. Nesta seção, trataremos de alguns eventos ou práticas de letramento observadas no curso de extensão.

4.3.1 Retextualização e metalinguagem: práticas de letramento

Através e pela linguagem neste curso de extensão, vivenciamos uma possibilidade de reflexão e interação discursiva sobre práticas e saberes docentes tendo em vista uma mudança de atitude e de reconstrução do professor enquanto autor. Concebemos a possibilidade de aliar o trabalho com a linguagem em uso na formação continuada de professores como forma de possibilitar professoras de Ensino Fundamental I experimentar práticas de letramento que possam desencadear esse processo de reflexão acerca de suas práticas e saberes docentes. Segundo Matencio (2006) ²⁹:

O pressuposto básico é que entender o processo de inserção do professor em formação em práticas acadêmicas de leitura e escrita é crucial para que, sem que se ignorem os conflitos ideológicos entre os diferentes discursos que se fazem acerca de seu objeto de estudo, haja integração de seus saberes prévios sobre esse objeto. (p.93-94)

A autora ainda ressalta a importância de relacionar o processo de letramento do professor em formação a atividades de retextualização:

²⁹ Apesar de a autora referir-se em sua pesquisa à formação de professores em cursos de Letras, acreditamos que seu discurso é relevante também para a formação continuada de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na formação de professores, atividades dessa natureza dão origem à produção de diferentes gêneros textuais e implica tanto a modalidade escrita, quanto a falada. [...] Afinal, sua realização envolve a ação de ler e escrever e, portanto, a mobilização de conhecimentos acerca das estratégias de leitura e de escrita, assim como o redimensionamento de representações acerca dessas práticas; mas implica ainda, apropriação e sistematização de conhecimentos da área de atuação do professor em formação. (MATENCIO, 2006, p.96)

Através dessas atividades, percebemos a relação que as alunas-professoras estabelecem com a linguagem, considerando seu papel fundamental na construção da identidade profissional do sujeito que está em formação e experienciando abordagens teóricas e metodológicas, a (re) construção de uma postura profissional e a “*assunção de lugares e papéis – sociais e comunicativos – nas práticas acadêmicas.*” (MATENCIO, 2006; p.99). A autora atenta ainda para a avaliação das produções escritas nessas práticas de retextualização. Ela menciona que mais importante do que identificar os eventuais erros na compreensão das solicitações, ou erros ortográficos e gramaticais nessas produções, é identificar o que a aluna-professora realiza de fato e em que essa produção pode ser significativa e contribuir para sua formação.

Como exemplo de retextualização ocorrido no Curso de Extensão *Alfabetização, leitura e escrita*, podemos citar a elaboração de mini-projetos, planejamentos e seqüências didáticas a partir da leitura de textos que lhes serviram como fundamentação teórica e da discussão em sala com as formadoras para a construção desses novos textos. Essas atividades realizadas pelas alunas-professoras se caracterizam como práticas de letramento na medida em que lhes servem como meio de exercitar sua reflexão sobre suas práticas diárias. É uma maneira de legitimar ou ao menos de se pensar acerca de seus saberes docentes e sua contribuição para sua formação.

Olson (1995) nos traz a contribuição de pensar a escrita como atividade metalingüística, já que para escrever precisamos refletir sobre a linguagem utilizada. Para apresentar esta relação entre o conhecimento da escrita e a metalingüística, o autor cita Herriman (1986; p.167):

O conhecimento metalingüístico pode estar relacionado à aplicação da escrita através da ênfase no grau de atenção que pode ser dado à construção e à compreensão da linguagem escrita. O processo de escrita da prosa descritiva envolve constante atenção à sintaxe e à semântica. A escolha de palavras e de construções gramaticais, especialmente em relação a detalhes como tempo, modo e aspectos verbais, é importante para expressar, precisamente, a intenção de quem escreve. (apud. OLSON, 1995, p.276)

Como base para nossa análise, tomaremos três exemplos de atividades que buscaram essa inferência e reflexão sobre a língua no momento que se fez uso dela.

A primeira atividade de “casa” solicitada pelas formadoras foi proposta na Aula³⁰ 1 e constava como enunciado: *escrever individualmente em seus cadernos algum registro de suas próprias memórias de infância, relacionadas a momentos marcantes de sua relação com a leitura e/ou escrita.* No encontro seguinte, a abertura da aula teve como base a leitura de trechos do livro de Paulo Freire - *A importância do ato de ler* (p. 12-14), em que no primeiro capítulo também traz sua relação profunda entre as vivências da infância e a escrita como contexto em que torna a aprendizagem significativa. Após a leitura, as alunas-professoras foram convidadas a se organizarem em grupos para discutir se poderiam encontrar elementos comuns a todas as experiências ou se havia alguma coisa que se compartilhava por serem professoras, relacionando os trechos da leitura de Paulo Freire com suas memórias escritas de alfabetização/infância. A partir da conversa nos grupos, foi proposta uma plenária para cada grupo apresentar pontos que

³⁰ O planejamento completo das aulas mencionadas no texto encontra-se em anexo.

marcavam a história individual se aproximando da história coletiva por serem professoras.

Outra atividade de “casa” solicitada pelas formadoras referia-se a Aula 7 que constava como enunciado: *produzir um texto de gênero avaliativo que relate os pontos/conteúdos/temas estudados até aqui que contribuíram de alguma maneira para a sua formação*. No encontro seguinte os textos foram apenas entregues às formadoras como avaliação do trabalho realizado até aquele momento. A seguir apresentaremos alguns trechos recortados das produções escritas das alunas-professoras³¹, não para análise discursiva, mas como forma de ilustrar a relação pretendida entre escrita, aprendizagem e reflexão:

“O pontapé inicial para que eu começasse a refletir sobre a minha prática deu-se a partir da leitura ‘Reflexões sobre Alfabetização – Emilia Ferreiro’. Percebi que precisava ampliar meu conhecimento para entender e atender melhor o meu alunado. Vi que minha atitude de curiosidade e interesse em relação ao conhecimento que me chega através do curso está influenciando minhas ações e que o meu olhar no desejo de aprender, em pesquisar novas perguntas e respostas para questões antigas já não é o mesmo. Passei a ter acesso a informações que antes me eram desconhecidas: consciência fonológica, diferença entre letramento e alfabetização, conhecer os princípios do sistema alfabético, gêneros discursivos. Cada encontro é um ganho surpreendente para mim.”

“O que os textos lidos me acrescentaram foram características vistas de uma forma detalhada das fases da escrita e as possíveis intervenções do professor em cada uma delas partindo da teoria em direção a prática, baseado nisto, senti-me segura e embasada para trabalhar diversificado. Uma vez estudada as teorias de Vygotsky e Bakhtin; as diferenças entre letramento e alfabetização e outros textos, o professor passa a ter conhecimento de como a criança se apropria e usa sua linguagem para melhor entender e intervir na aprendizagem de seu aluno.”

“Agora passo com nitidez a analisar as produções dos alunos com ‘os óculos da Emília Ferreiro’, como disse a professora Margareth Brainer, podendo verificar em qual nível, segundo a psicogênese, se encontram. Daí, contribuir com atividades de acordo com os níveis para que progridam no processo de construção e apropriação da leitura e escrita. Portanto, o curso tem contribuído quantitativa e qualitativamente, pois apropriei-me de ferramentas as quais já aplico em sala de aula na expectativa de resultados positivos. Assim, que este seja o primeiro de muitos outros cursos de extensão em alfabetização.”

³¹ Optamos por não identificar de forma alguma as alunas-professoras, visto que sua identidade não é relevante para o nosso estudo, e sim, o seu discurso.

“Como já havia dito anteriormente, ao ler estes textos, percebe-se certa seqüência, a continuação de um caminho, talvez pretensão das professoras do curso de que cada professora disponha-se a este caminhar, enfrentando os desafios e fazendo a experiência da leitura como experiência, revolvendo, mexendo onde for preciso para que, como o diz o texto de João Wanderley Geraldi: ‘as contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula’, sejam superadas pelo desejo de uma práxis verdadeiramente revolucionária capaz de diminuir a distância entre a escola que temos e a escola que queremos. Agora, penso mais na questão do ‘para que’ ensinar, o que planejo ensinar e ‘para que’ aprender, o que as crianças devem aprender. Quantas vezes preocupamo-nos mais com a aquisição de conceitos e metalinguagens do que com o domínio de ‘habilidades de uso da língua em situações concretas de interação’.”

Trazendo os trechos das produções escritas de gênero avaliação como ilustração, percebemos nitidamente que o exercício da escrita na formação favorece e possibilita a reflexão sobre a língua no momento do seu uso, visto que no discurso das alunas-professoras existe a preocupação em utilizar “termos”, “expressões” ou mesmo citações de autores estudados durante a formação.

Finalmente, outra atividade de “casa”, solicitada pelas formadoras referia-se como requisito para conclusão do curso: o portfólio. Este gênero discursivo se caracterizou pelo entrelaçamento de todos os trabalhos realizados durante o curso, atravessados por reflexões e relações com sua formação e logo, também se constituiu em um importante exercício de escrita sobre a língua para as alunas-professoras. No próximo capítulo, direcionaremos nosso foco de investigação para nosso objeto principal: a análise discursiva destas produções escritas.

Numa perspectiva de se repensar metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos *criticamente letrados* (GOULART, 2005; p.1), chamamos a atenção para o programa deste curso de extensão onde destacamos um trabalho intenso sobre gêneros discursivos. Além do diálogo teórico estabelecido entre Bakhtin e Marcuschi, foram apresentados sob a forma de transparências alguns textos como exemplos de diferentes gêneros textuais, além das esferas constitutivas dos gêneros (estrutura, tema e estilo). Foi trabalhado também o tema gêneros

escolares que está completamente imerso no cotidiano das alunas-professoras e que rendeu muita discussão e relação com a prática pedagógica.

Durante os estudos sobre gêneros discursivos, foram solicitadas as seguintes tarefas: listar os gêneros escolares que já usam e criar em grupo um mini-projeto selecionando alguns gêneros a partir de um tema (Aula 7) e selecionar dois textos de alunos e analisar quanto ao gênero textual (Aula 8). Estas atividades realizadas foram muito significativas para a turma, já que puderam reorganizar e compreender melhor, através da prática, seus conhecimentos e saberes sobre o tema estudado. A partir do conhecimento e da apropriação de diferentes gêneros discursivos da linguagem escrita abre-se espaço para participação política do sujeito no meio social.

Segundo Goulart (2005; p.1), uma formação nesta perspectiva “*está intimamente relacionada à construção da autoria e da cidadania, à medida que associamos estas condições à condição letrada.*” Neste sentido, a autoria está relacionada à produção de novos discursos a partir dos conhecimentos já adquiridos e logo, esta formação continuada caracterizada como um evento de letramento. Neste sentido, Goulart (2005; p.4) cita Heath (1982, p.50) referindo-se que “a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes”. E ainda, citando Bakhtin (1992; p.283), Goulart (2005; p. 9) ressalta que “a variedade dos gêneros do discurso utilizada por uma pessoa pode revelar a sua variedade de conhecimentos e aspectos de sua personalidade”. Esta afirmação nos evidencia ainda mais que a linguagem escrita é o fio condutor da formação como prática de letramento, onde o outro é parte constitutiva da situação social de enunciação e se constitui nesta relação de interação.

Andrade (2007) contribui para a reflexão, abrindo caminhos para se pensar sobre o letramento do professor na formação continuada:

Consideramos que tais procedimentos planejados para a formação docente permitem-nos pensar numa construção de trajetórias de letramento docente. Se queremos formar alunos leitores na escola básica, é preciso considerar processos possíveis para os professores se verem antes como produtores de linguagem: leitores, escritores, escribas, autores, revisores e tantas outras posições possíveis. [...] Trabalhar os conhecimentos sobre a linguagem no âmbito da formação de professores de língua na dimensão do letramento docente permite, portanto pressupor que se pode partir de fios ideológicos constitutivos da identidade do docente brasileiro, no contexto histórico e político educacional em que vivem seu cotidiano escolar. Dar acesso a esta voz e em seguida dar-lhe escuta, para dar visibilidade a estes fios. É neste cenário assim tecido que se inscreve a formação a ser planejada pelos formadores, para que esta venha a se constituir como acontecimento enunciativo. (ANDRADE, 2007, p.134)

Aliada a uma nova ordem cultural, percebemos nos últimos anos uma iniciativa para se entender os processos de ensinar e aprender. Essa iniciativa amplia as discussões acerca de modos de se ensinar e aprender, ao relacionar determinadas noções à essência das ações educativas, que efetivamente trabalham com a construção do conhecimento. Como exemplo, destacamos as noções de interatividade e alteridade, tanto discutidas por Bakhtin (2004), que destacam a dimensão dialógica imprescindível à construção do conhecimento, ressaltando o valor do encontro entre o que há e o que falta em cada um para essa construção.

Assim, a escola e a ação pedagógica se atualizam e se transformam. Hoje, entende-se que levar os alunos a construírem conhecimentos e valores na escola, sobre vários conteúdos e também sobre a língua, requer condutas que considerem as relações que cada aluno estabelecerá com o conhecimento e as novas formas de consumo e de produção e que reconheça a importância das diferentes mídias na vida das pessoas como mediadoras constantes e efetivas. A linguagem agora deve ser experienciada e não somente estudada. Produzir novos discursos e, ao mesmo

tempo, favorecer acesso ao que já foi produzido se torna uma importante relação dialógica com a ação pedagógica.

Neste sentido, esta seção buscou perceber uma possibilidade diferenciada de formação continuada de professores e o curso de extensão *Alfabetização, leitura e escrita*, como prática de letramento, já que suas atividades propostas de retextualização e de metalinguagem se fundamentavam na escrita, tomando-a como fio condutor do trabalho. A alunas-professoras puderam expressar seus saberes docentes em formação ao mesmo tempo em que iam se (re) constituindo na medida em que faziam reflexões para seus textos ou produções.

Essas atividades deram o “tom” do curso de extensão e nós as caracterizamos como práticas de letramento, na medida em que ofereceram às alunas-professoras a oportunidade de vivenciarem práticas de leitura e de escrita de mesmo tipo que seus alunos poderão também vivenciar.

O encontro ou confronto entre o *eu-aluno* e o *eu-professor* de cada aluna-professora abre certamente caminhos para repensarem sua prática e seus conhecimentos adquiridos, abrindo a perspectiva de mudança de atitudes anteriormente sedimentadas em seu cotidiano. Sendo assim, foi possível perceber a relação funcional das alunas-professoras com a linguagem, considerando seu papel fundamental na construção da sua identidade profissional em formação e experienciando abordagens teóricas e metodológicas, possibilitando uma (re) construção de sua postura profissional.

A partir das observações das aulas do curso e das tarefas solicitadas pelas formadoras, se evidenciou o papel político do formador, quando este proporciona às alunas-professoras o trabalho com a linguagem. O estudo sobre gêneros discursivos, por exemplo, imediatamente dá acesso ao mundo da escrita e aos seus

conhecimentos aí implicados. Desta forma, munidas destes novos conhecimentos, estarão atentas para desvendar os discursos sociais existentes, para reconstruir o seu papel enquanto docentes e então produzir novos discursos de forma “criativa”, calcadas nas relações sociais que supõem a formação dos conhecimentos como construção social e coletiva, estreitamente vinculada aos usos sociais da linguagem.

Enfim, através de práticas coerentes com os princípios teóricos defendidos para a formação, vão se delineando caminhos para se compreender a formação de professores e nela os profissionais que buscam cursos de formação continuada como este curso de extensão, na relação entre história e linguagem. A relação fundamental a ser estabelecida, a cada vez, parece se localizar entre sujeitos e suas produções de linguagem, sendo, portanto relações de práticas com a linguagem que são freqüentemente linguagem escrita. Assim, percebemos que é possível e se faz necessário um currículo diferenciado de formação continuada, voltado para a experiência da linguagem escrita como forma do sujeito descobrir-se autor, assumindo posições e possibilitando mudanças em suas práticas e na sua postura profissional.

5 A produção escrita das alunas-professoras

Neste capítulo, direcionaremos nosso foco para a descrição da metodologia utilizada durante o processo de investigação e a análise dos portfólios das alunas-professoras.

5.1 Caminhos metodológicos

A utilização do termo “caminhos metodológicos”, para descrever os procedimentos que foram adotados neste estudo pressupõe certa idéia de

reflexão, principal atividade relativa à investigação científica, como uma atitude que busca soluções através da pesquisa, com utilização de certos métodos escolhidos como sendo apropriados, para os acontecimentos novos que se tem diante de si. Em nosso caso específico, o procedimento utilizado durante a pesquisa se constituiu em uma opção necessária a seguir, de modo a atingir seu desenvolvimento de modo satisfatório, ou seja, de maneira crítica e com o objetivo de se reverter em possibilidades de reflexão que se tornem disponíveis à sociedade. Conforme Gatti (2002, p.43): "Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo".

A metodologia adotada se constituiu em observação etnográfica, sendo que nossa pesquisa se ateve ao campo empírico do I Curso de Extensão *Alfabetização, leitura e escrita*. O curso foi oferecido pela universidade, às professoras do Ensino Fundamental I da Rede Pública de Educação do Rio de Janeiro, como descrevemos brevemente no capítulo introdutório. O período investigado por este estudo tratou exatamente do primeiro evento do curso, no 2º semestre de 2006, no período de 15/08/2006 a 05/12/2006 (15 aulas).

Inicialmente, a atividade de pesquisa consistiu na aproximação do tema de escrita de professores, que se havia originado em discussões ocorridas no grupo de pesquisa, pautadas em estudos que nos haviam permitido selecionar alguns conceitos norteadores, tais como: análise do discurso, interlocução, polifonia, gêneros discursivos, linguagem e formação de professores, entre outros, tratados por autores como: Bakhtin (2004); Lahire (2002); Maingueneau (1997); Goulart (2005) e Andrade (2005; 2007; 2008); entre outros que nos foram úteis na relação

dialógica que se formava no grupo e que orientaram o desenvolvimento e a construção desta pesquisa.

A partir desta primeira etapa de estudos acima referida e de profícuas discussões, cheguei ao campo para a observação e para construir relações entre o estudo teórico realizado no grupo com a experiência do curso de extensão. Assim sendo, como um estudo de caso, realizamos uma investigação aprofundada e exaustiva acerca de um curso de extensão em especial, possibilitando o seu conhecimento amplo e detalhado, através da descrição da situação deste contexto da realidade, embora sem pretensões a generalizações.

Os procedimentos da pesquisa relacionados aos instrumentos que foram utilizados aconteceram da seguinte forma:

- a) Análise documental 1: levantamento dos dados pessoais e currículos das alunas-professoras a partir de suas inscrições. Objetivo: identificar seu perfil de formação (inicial e continuada);
- b) Análise documental 2: levantamento dos dados do curso de extensão (histórico, ementa, objetivos e planos de aula) no período pesquisado. Objetivo: justificar a sua escolha como campo empírico neste estudo.
- c) Em campo, foi realizada a observação assistemática e não-participante das 15 aulas do curso de extensão (diário de campo). Objetivo: coletar dados discursivos que seriam fundamentais na análise das produções escritas, no caso, os portfólios.
- d) No grupo de pesquisa foram produzidas atas a partir de discussões relacionadas às aulas do curso. Objetivo: aproximação entre o estudo teórico e vivências no curso de formadoras, alunas e pesquisadoras.

Para a análise das escritas docentes, foram utilizadas as bases conceituais e metodológicas da Análise do Discurso (linha francesa), articuladas à proposta bakhtiniana de uma perspectiva dialógica que atribui um lugar privilegiado à enunciação enquanto realidade da linguagem. Consideramos a idéia de formação como campo discursivo que articule o lingüístico e o social. (BRANDÃO, 2004)

A Análise do Discurso permitiu-nos considerar os portfólios, solicitado pelas formadoras, como produção discursiva, ou seja, permitiu-nos elaborar categorias de análise que se revelaram pertinentes³², que envolviam desde o que objetivaram dizer até sobre o formato do texto utilizado. O suporte portfólio acabou por se revelar um gênero discursivo aberto, com amplas possibilidades de realização, dando margem à autoria dos sujeitos em formação, em plena constituição. Pudemos explorar estes retratos subjetivos do processo individual de formação, a partir das atividades propostas no curso, entrelaçadas com suas reflexões acerca de sua aprendizagem e prática docente.

Durante o curso de extensão, as alunas-professoras foram convidadas a escrever textos referentes aos temas estudados nas aulas, como descrevemos na seção 4.2. A escolha por uma metodologia de análise discursiva marca nosso interesse em compreender o sentido da riqueza de enunciações presentes na escrita, caracterizadas por apresentar marcas identitárias da profissão docente durante a formação continuada e representadas por embates discursivos e dialógicos. Como estes foram escritos como trabalho final, frequentemente constituíram-se em retomadas de escritas já elaboradas anteriormente, e resumiam através de uma apresentação as escritas das alunas-professoras produzidas

³² Apresentadas na próxima seção 5.2, de análise dos portfólios.

durante a formação, porém arrematadas com reflexões e tematizando suas próprias aprendizagens.

É importante enfatizar que para selecionar os trechos dos portfólios e tratá-los na análise, realizamos nos textos uma revisão das pequenas normas da língua portuguesa (uso de vírgulas, de letra maiúscula, escrita de palavras e etc.). Esta decisão se fez necessária a fim de garantir o integral entendimento discursivo da enunciação e com a preocupação de não estereotipar a imagem das alunas-professoras a partir de suas produções escritas.

Como foi apresentado na seção 4.2, das 45 alunas-professoras inscritas no curso de extensão *Alfabetização, leitura e escrita* realizado em 2006/2, apenas 20 concluíram entregando seu portfólio como trabalho final. Para o trabalho de análise realizado nesta pesquisa, foram lidos estes 20, a partir das categorias estabelecidas para a análise.

A seguir, apresentaremos mais pressupostos teóricos que esperamos que permitam situar a análise do discurso pela qual optamos para trabalhar nesta investigação.

5.1.1 Análise do discurso francesa

A perspectiva teórica francesa da Análise do discurso, segundo Maingueneau³³ (apud. BRANDÃO, 2005, p.16), filia-se:

a uma certa tradição intelectual europeia (e sobretudo da França) acostumada a unir reflexão sobre texto e sobre história. Nos anos 60, sob a égide do estruturalismo, a conjuntura intelectual francesa propiciou, em torno de uma reflexão sobre a “escritura”, uma articulação entre a lingüística, o marxismo e a psicanálise. A AD [Análise do Discurso] nasceu tendo como base a interdisciplinaridade, pois ela era preocupação não só de lingüistas como de historiadores e de alguns psicólogos.

³³ (1987)

Dessa forma, a AD inscreve-se em um contexto que articula o lingüístico com o social, partindo de influências dessas outras áreas do conhecimento e ampliando seu campo e adquirindo novos pontos de vista nos estudos da linguagem. Essas áreas do conhecimento auxiliam a AD a considerar outras dimensões da linguagem, como aponta Maingueneau (apud. BRANDÃO, 2005, p.17):

O quadro das instituições em que o discurso é produzido, as quais delimitam fortemente a enunciação; os embates históricos, sócias, etc. que se cristalizam no discurso; o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso.

Como vimos, a linguagem pode ser estudada não somente enquanto formação lingüística, mas também enquanto formação ideológica.

Para contextualizar o alicerce que sustenta nosso direcionamento metodológico, partimos da compreensão das alunas-professoras enquanto sujeitos produtores de discurso na relação com o outro. Verificamos essa relação nas suas produções escrita e na interlocução estabelecida durante as aulas do curso de extensão. “O sujeito constrói sua identidade na interação com o outro. E o espaço dessa interação é o texto.” (BRANDÃO, 2005, p.76)

Sob esta perspectiva de incompletude do sujeito, em que ele não se estabelece sozinho, mas sim na relação dialógica entre *eu* e *tu*, visualizamos um deslocamento do conceito de sujeito que tem por conseqüência fazê-lo perder seu centro e se caracteriza por um discurso polifônico que incorpora e assume diferentes vozes sociais. (Ibid. p.86)

Em síntese, Pêcheux (apud. BRANDÃO, 2005, p.104) descreve a AD como uma prática indissociável da reflexão sobre a própria linguagem, porém como uma disciplina em constante construção, em que:

[...] o lingüístico é o lugar, o espaço, o território que dá materialidade, espessura a idéias, conteúdos, temáticas de que o homem se faz sujeito; não um sujeito ideal e abstrato, mas um sujeito concreto, histórico, portavoz de um amplo discurso social.

Estes pressupostos da AD fundamentaram nossa compreensão das produções escritas das alunas-professoras como um espaço dialógico e ideológico que tem muito a dizer sobre elas e sobre suas práticas.

5.1.2 Gêneros discursivos e interdiscursividade

As nossas opções metodológicas adotadas fundamentam-se na convicção de que o diálogo com alguns conceitos bakhtinianos, tais como *gêneros discursivos* e *interdiscursividade*, suscitam reflexões pertinentes e profícuas sobre as produções escritas de professoras.

À medida que nos deparávamos com suas produções escritas, alguns elementos constitutivos dessa identidade construída em formação iam se revelando na forma didática como os textos eram apresentados. Pudemos considerar, por exemplo: a descrição de suas aprendizagens; os conceitos construídos de modo particular ou reditos, pois já sabidos anteriormente; a exposição de sua prática como ilustração e justificativa da aprendizagem feita na formação continuada (através de exercícios dos alunos, projetos de escola e planejamentos de aula).

Assim, o exercício da produção discursiva, seja escrita ou oral, estabelecido como um dos pilares de constituição de um currículo de formação continuada de professores, encaminha uma tomada de consciência acerca do trabalho docente e da prática pedagógica, além de evidenciar traços identitários da profissão docente descritos pelo próprio autor da história – o professor. A análise do discurso enunciado pelo professor através de sua escrita constituiu o norte de nossa metodologia de trabalho, permitindo refletir sobre a idéia de que ouvir o que este

professor tem a dizer através de seus escritos é dar vez a sua possibilidade de tecer um sentido para a sua história profissional de maneira criadora, dialógica e reflexiva.

Diante do desafio de se pensar sobre o lugar da escrita de professoras no currículo de formação continuada de professores, percebemos a importância de refletir sobre os conceitos bakhtinianos de *gêneros discursivos* e *interdiscursividade* na produção escrita das professoras. A opção pelo aprofundamento destes conceitos vai ao encontro da idéia de que as professoras se constituem autoras de seu próprio texto e constroem enunciados singulares e autênticos de sua trajetória de vida e de profissão. Estes conceitos fundamentam a compreensão das professoras como sujeitos históricos e atuantes no mundo do trabalho. Acreditamos que suas escritas também procuram resignificar suas ações, permitindo que o confronto entre sua prática e o que se aprende na formação continuada possa dar mais nitidez à sua própria identidade de professor.

Primeiramente, para compreendermos o conceito de *gêneros discursivos* nos estudos de Bakhtin, é importante ressaltar que considerávamos esta idéia como um “dialogismo do processo comunicativo inseridos no campo dessa emergência” (MACHADO, 2005; p.152) e não como uma simples classificação de tipos textuais:

Aqui as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Consequentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal e ou da comunicação fundada na palavra. (Ibid., p.152)

O exercício da escrita estabelecido como fio condutor do processo de aprendizagem no currículo da formação continuada envolve as ações de ler e escrever, portanto, a mobilização de conhecimentos e estratégias de leitura e escrita, assim como o redimensionamento de representações sobre essas práticas. Mas do que isso, implica na sistematização e apropriação de conhecimentos do

cotidiano de trabalho da professora em formação, constituindo-se a sua produção escrita, em um gênero discursivo “reinventado”, tecido por vários elementos constitutivos e identitários que se relacionam e dialogam entre si, como suas representações sociais, seus ideais de escola, suas dificuldades diárias, suas relações de trabalho, sua trajetória profissional, entre outros.

A *interdiscursividade* em Bakhtin também está diretamente relacionada ao conceito de dialogismo, como esclarece Fiorin (2006; p.166):

O dialogismo não se confunde com a interação face a face. Essa é uma forma composicional em que ocorrem relações dialógicas, que se dão em todos os enunciados no processo de comunicação, tenham eles a dimensão que tiverem. [...] O dialogismo é sempre entre discursos. O interlocutor só existe enquanto discurso. Há, pois, um embate de dois discursos: o do locutor e o do interlocutor [...].

O estudo e análise das produções escritas das professoras enquanto gênero discursivo supõe uma leitura de uma vasta diversidade discursiva de interações verbais e não-verbais entrelaçadas, relacionadas entre si e produzidas durante a formação continuada e a partir de toda a experiência vivenciada e do saber docente adquirido. Esta produção escrita das professoras é constituída por vários outros discursos em diálogo. Ao ser escrito, para que o seja, seu texto foi construído e desconstruído, assim sendo, constituindo-se visitando textos que se aproximavam e que se tornaram escolhas feitas ou não, mas que deixam ecos, traços, em uma polissemia de sentidos e significados possíveis que se entrecruzam no exercício da produção de autoria de discursos e enunciados.

O curso de extensão tratado, em especial, caracterizou-se por valorizar a voz docente representada nas produções escritas das professoras e nas efervescentes discussões realizadas durante as aulas. A intenção curricular em jogo não era

apenas permitir ou abrir espaço para essa voz se fazer presente e sim estabelecer formas de interação discursiva entre formadoras e professoras, entre universidade e escola. Nesta interação, o outro foi parte constitutiva da situação social de enunciação e se constituiu nesta relação dialógica:

As esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos. A vinculação dos gêneros discursivos aos enunciados concretos introduz uma abordagem lingüística centrada na função comunicativa em detrimento até mesmo de algumas tendências dominantes como a função expressiva “do mundo individual do falante”³⁴. Quando considera a função comunicativa, Bakhtin analisa o dialogismo entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”, quer dizer, não está no horizonte de sua formulação o clássico diagrama espacial da comunicação fundado na noção de transporte da mensagem de um emissor para um receptor, bastando, para isso, um código comum. (MACHADO, 2005; p.156)

Nesta perspectiva, produzem-se novos discursos e, ao mesmo tempo, se favorece acesso ao que já foi produzido em formação. Na (re)descoberta do professor enquanto autor, acontece o defrontamento com uma mudança: o exercício de ser autor implica em se tornar e sujeito social e logo se evidencia o papel político do formador quando este proporciona às professoras acesso e à produção de diferentes gêneros discursivos. O papel político do formador e o tornar-se sujeito social são intenções enunciativas que não são ditas, mas estão implícitas no discurso das formadoras. Machado (2005) completa:

Esse é o ponto de vista dos gêneros discursivos pensados numa escala comunicacional que se estende para além da interação verbal do dito e abarca o não-dito da enunciação concreta, sócio e culturalmente configurada. (p.165)

O (re)conhecimento destes gêneros leva imediatamente ao mundo da escrita e aos seus conhecimentos neles implicados. Desta forma, as professoras adquirem a possibilidade de estarem mais atentas a desvendar os discursos sociais existentes

³⁴ Mikhail Bakhtin, 1982; p. 256; citado pela autora.

e produzir seus próprios e novos discursos, possibilitando uma (re) construção de sua postura profissional.

Ao estudar a produção escrita das professoras, verificamos o quanto os conceitos bakhtinianos, tais como gêneros discursivos e interdiscursividade, nos servem de base para as análises dos textos na possibilidade de descoberta do universo docente. Desta maneira, vai se delineando um novo caminho para se pensar sobre reformulação curricular na formação continuada de professores e na identidade deste profissional que procura a extensão.

Os gêneros discursivos e a interdiscursividade de Bakhtin ajudam-nos a compreender as produções escritas das professoras enquanto possibilidade de discurso, já que estas contêm processos ideológicos e fenômenos lingüísticos articulados em um texto enunciado por um sujeito. Sua análise discursiva evidenciou não apenas aspectos das múltiplas experiências vividas pelas professoras, mas também suas relações dialógicas estabelecidas e a possibilidade de estarem mais atentas a desvendar os discursos sociais existentes para produzir seus próprios e novos discursos.

5.2 Portifólio: produzindo reflexão

O referido Curso de Extensão *Alfabetização, leitura e escrita* ocorreu em 2006, oferecendo aos pesquisadores do grupo de pesquisa um notável número de dados disponível para ser analisado. A partir da análise documental – ementa e planos de aula do curso - supusemos que poderíamos observar a prática da retextualização (MATENCIO, 2006), enquanto evento de letramento, visto que as alunas-professoras, ao produzirem suas escritas, mobilizaram seus conhecimentos prévios (saberes docentes) para se relacionar com os diferentes gêneros discursivos apresentados e (re)construir significados sobre sua prática ou sobre seus saberes.

A equipe de formadoras do curso de extensão escolheu o gênero portfólio como um modelo de avaliação solicitado no final do curso às alunas-professoras. A idéia era reunir em um trabalho relatos do seu processo de aprendizagem, exemplos de sua prática a partir da vivência do curso, imagens, produções que foram significativos para sua formação. Como descrevem as formadoras nas *Orientações para a elaboração do trabalho final: portfólio*³⁵:

A partir do levantamento pessoal de alguns momentos importantes do curso, de episódios de seu processo particular como docente em formação continuada, estabeleça um relato. A escrita deve estar presente, não basta colar figurinhas sem um encadeamento de sua apresentação. Narre seu próprio processo, embora não precise falar dele inteiro. Conte como foi para você ter passado por este curso. Relembre, critique, avalie-nos/se, pense em seus alunos. Ao mesmo tempo, apresente exemplos de tudo o que contar. Para estas ilustrações, coloque no portfólio alguns dos trabalhos que elaborou neste semestre para seus alunos, para o curso ou em outros espaços de formação. Neste caso é que valem muito mais linguagens do que apenas a escrita. (2006)

Desde que as escolas começaram a adotar o conceito de construtivismo como base teórica para suas metodologias de ensino-aprendizagem caracterizadas pela centralidade no aluno, na construção do conhecimento e na mediação do professor neste processo, a idéia da *reflexão* tem marcado os Projetos Políticos Pedagógicos de todas as redes de educação no país. Hoje se produz intensamente sobre professores reflexivos, escola reflexiva e alunos reflexivos (ALARCÃO,2003; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; SCHÖN, 1992), e entendemos toda essa atenção dada ao tema como uma nova possibilidade de se pensar educação. Neste contexto, o portfólio surge nas salas de aula como um instrumento de avaliação para apresentar o desenvolvimento do aluno em determinado período letivo:

³⁵ O texto completo "*Orientações para a elaboração do trabalho final: portfólio. Avaliação parcial dos professores-alunos*" encontra-se em anexo.

O Portifólio de Aprendizagem é uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitorização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, não descurando a atenção à carga de aspectos inerente à situação de aprendizagem. O uso de portifólios de aprendizagem dá relevância e visibilidade ao processo formativo de aquisição, treino e desenvolvimento de competências. O seu carácter compreensivo, de registo longitudinal, permite detectar dificuldades e agir em tempo útil, ajudando o aluno a melhorar.³⁶

Na formação de professores encontramos a utilização dos portifólios para descrever a trajetória profissional e de aprendizagem do aluno-professor. É um instrumento reflexivo de avaliação que o permite visitar seu percurso de aprendizagens durante determinado período ou contexto:

Dessa forma, procuramos trabalhar a ideia de Portfólio na visão reflexiva, seguindo as ideias de ALARCÃO (2003), como um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional. (SANTOS, 2006)³⁷

No contexto da formação continuada de professores, em especial neste curso de extensão, construímos a ideia de portfólio como um texto autoral e reflexivo que trouxe à tona a voz docente retratando marcas identitárias em formação. Nóvoa (1992) relaciona uma perspectiva crítico-reflexiva à formação de professores, que articulamos com a concepção de produção escrita como via de possibilitar a reflexão sobre seus saberes e práticas.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação³⁸ participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.25)

³⁶ Disponível em: <http://portfolio.alfarod.net/descricao.php>. Acesso em: 14 nov. 2008.

³⁷ Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/portfolio.asp>. Acesso em: 03 jun. 2008.

³⁸ O autor define a expressão como “troca de experiências e partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (NÓVOA, 1992, p.26)

Assim, concordamos com o autor no que se refere a pensar a formação continuada de professores sob uma perspectiva que favoreça a autonomia, criatividade e a reflexão a partir de trocas de experiências, num contexto interativo e dialógico.

Neste sentido, a análise de portfólios nos apontou para esse caminho discursivo da formação em que observamos:

[...] as escritas como interação verbal, coerente com uma prática formadora que se ateve ao diálogo, buscando realizar os princípios de uma interlocução em que ambos os participantes da interação apropriam-se do discurso construído, sentindo-se ativos em sua construção. (ANDRADE e LIMA, 2008, p.7)

5.2.1 A análise discursiva dos portfólios

A partir da leitura dos vinte portfólios produzidos ao final do curso, foi possível elaborar categorias de análise que marcaram todo o discurso das alunas-professoras que vão do que objetivaram dizer até ao formato do texto utilizado.

Bakhtin (1952/1953) e sua concepção de gêneros do discurso contribuíram para o nosso direcionamento inicial de identificação do tema recorrente nos portfólios das alunas-professoras. Segundo ele:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (p.279)

Como vimos, Bakhtin aponta que todo gênero discursivo define-se por três elementos constitutivos de seu interior: o seu conteúdo temático (conteúdo individualmente avaliado e ideologicamente marcado), seu estilo (modo de

composição do dizer) e sua construção composicional (marcas específicas de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor).

Relacionando essa estrutura de gêneros discursivos, a partir da concepção bakhtiniana, com a estrutura dos portfólios, foi possível identificar um caminho na construção das categorias para análise. Após a identificação do tema recorrente – trajetória -, visualizamos o posicionamento do curso de extensão nesse momento do texto. Em seguida trabalhamos a estrutura e a constituição do sujeito dentro dele, pela escolha da relação de interlocução com as formadoras que foram leitoras do texto.

Assim sendo, construímos as categorias de análise da seguinte forma:

- A) Trajetória de vida/profissão;
- B) O curso de extensão e a produção de meta-reflexões sobre teoria e prática: (i) Modos diferenciados do aparecimento da prática; (ii) Modos diferenciados de como os conceitos vêm imbricados.
- C) Estrutura composicional do trabalho;
- D) Interlocução direta com as formadoras.

Vejamos como essas categorias se constituíram na análise discursiva dos trechos dos portfólios das alunas-professoras.

A) Trajetória de vida/profissão

Reunimos para análise sob a categoria *Trajetória de vida/profissão* trechos que descreviam o percurso profissional das docentes passando por sua vida pessoal: seus desejos, seus medos e angústias na profissão. As alunas-professoras escolheram em geral situar este tema no início da introdução ao seu trabalho.

Abaixo destacamos alguns trechos retirados dos portfólios das alunas-professoras para ilustrar esta categoria de análise. É importante enfatizar que

obviamente não nos detivemos em identificá-las por nomes, nem de forma pseudônima, visto que nosso foco de estudo é o seu discurso e as relações entre eles.

“Ingressei no curso de extensão em Alfabetização, Leitura e Escrita da UFRJ por dois motivos fundamentais: o primeiro, porque sou uma apaixonada por alfabetização e sempre ‘corro atrás’ desse assunto desde que, é claro, mereça a minha credibilidade. Segundo, por ser um curso oferecido pela UFRJ, universidade que sempre me seduziu e encantou.”

“Em 1977, designaram-me, em uma das escolas em que lecionava, a ser alfabetizadora. Fui um rotundo fracasso. Em setembro daquele mesmo ano, me demiti do magistério no município do Rio e no estado, mais pela sensação da falha do que pela perspectiva de um salário menor, uma vez que ser bancária também não era meu sonho dourado. Lembro-me do meu esforço em fazer com que as palavras ‘entrassem’ nas cabeças daquelas crianças. Lembro-me de ficar depois da hora com os alunos que tinham mais dificuldades, nada adiantava. Nunca tinha alfabetizado, havia solicitado à direção que não me desse uma turma de alfabetização, mesmo assim, nova na escola, fiquei com a turma que ninguém queria, com um método que não conhecia e do qual não gostei – ‘Pompom, meu gatinho’ – palavração. Em 2001, já aposentada, retorno ao magistério e, procurando desafios, peço para trabalhar com turma de Progressão – crianças oriundas do Ciclo de Formação da XXX que não atingiram os patamares mínimos de leitura, escrita e matemática para estarem aptas a cursar a terceira série. É claro que o fantasma de 77 me perseguia e de cinco analfabetos, só consegui resultado com dois.”

“Por volta do ano de 99 comecei a ler alguma coisa dos estudos de Emília Ferreiro sobre Psicogênese da Língua Escrita. Nesta época ainda não tinha me apropriado do assunto. Tudo era muito novo pra mim, ainda não conseguia ver nas hipóteses sobre a escrita funcionavam na prática. Estava lecionando em uma turma de série inicial (acho que 1ª série) que tinha alunos já alfabetizados e outros ainda em processo. Usava uma metodologia derivada da palavração e textos ‘meio modernos’, mas ainda na linha dos escolarizados. No ano seguinte (2000), em abril, passei a exercer a função de Coordenadora Pedagógica na escola onde lecionava o que coincidiu com o ano da implantação do 1º Ciclo de Formação. Este fato fez com que eu buscasse mais informações a respeito do processo de alfabetização, porque não só a organização tempo/espaço teria outra lógica, como a proposta curricular também teria que acompanhar essa nova lógica em suas práticas de ensino e avaliação.”

“Ser professora, para mim, era como um caminho certo, algo que com certeza eu gostaria de fazer. Para minha família era simplesmente uma profissão cansativa e mal remunerada. [...] acabei o curso normal, fiz minha graduação que para o espanto de todos, foi em pedagogia, isto é, dentro da mesma área, pois eu ainda não havia desistido. Acabei a graduação e iniciei uma pós em psicopedagogia que me ajudou a entender melhor o meu aluno e suas necessidades, não só no que diz respeito ao seu cognitivo, mas sua necessidade como pessoa inserida em um contexto.”

Podemos perceber que apesar dos preconceitos familiares e sociais, as alunas-professoras fizeram a opção pela carreira docente com firmeza, seriedade e vontade de fazer o melhor. Elas relatam, na maioria dos trabalhos, suas dificuldades de formação para lidar com determinados problemas de aprendizagem dos alunos, com as mudanças estruturais ocasionadas pelo Ciclo e com a ausência de profissionais especialistas para auxiliá-las no cotidiano escolar.

Carecem de formação continuada direcionada dentro da rede para professores o que geralmente acontece só para coordenadores ou só para um professor por escola. Para professores, são oferecidos os chamados *cursos de capacitação*, que são facultativos, estanques em seus temas e devem ser cursados fora do horário de trabalho. O horário se torna um empecilho já que impede muitos professores de participarem. A maioria realiza a dupla regência ou tem duas matrículas, o que torna impossível estudar. Como exemplo, podemos citar este próprio curso de extensão, que apesar de não ser uma formação oferecida pela secretaria de educação, teve um número de inscrições surpreendente, por volta de 50. E ao final do curso, somente 20 o concluíram com participação efetiva. Acreditamos que esta evasão ocorreu por essas professoras que trabalham o dia inteiro devido ao horário noturno. Algumas alunas- professoras também mencionaram seu “encantamento” pela universidade e pela possibilidade de realizar um curso de formação neste espaço, muitas vezes considerado distante ou ausente da sua realidade.

B) O curso de extensão e a produção de meta-reflexões sobre teoria e prática

A segunda categoria analisada focaliza o modo como o curso de extensão ajudou as alunas-professoras a produzir meta reflexões sobre sua prática e sobre a

teoria em geral. Destacamos, primeiramente, os modos diferenciados do aparecimento da prática docente em seus portfólios:

“Soube do curso no último dia de inscrição tendo, por isso, que fazer verdadeiros ‘malabarismos’ para participar do processo de seleção e apresentar meu Curriculum Vitae a tempo. No entanto, valeu muito a pena qualquer dificuldade que eu possa ter encontrado durante todo o percurso, do início ao fim, pois nele processaram-se verdadeiras aprendizagens, aquelas capazes de provocar mudanças profundas na vida de um ser humano. Minha imaginação criou asas, renovaram-se em mim o entusiasmo e a esperança que me mantêm confiante e corajosa diante dos desafios que tenho cotidianamente como educadora alfabetizadora.”

“A partir daí, criei mais rodas de leitura, busquei mais trocas de experiências e mais oportunidades de relatos para o outro, dando mais espaço para o diálogo em sala de aula e com minhas colegas de trabalho, etc. Optei por menos rigidez e maior dialogicidade. [...] Procurei desenvolver atividades diversificadas de leitura e escrita com estratégias de antecipação e pós-leitura, respeito aos processos individuais de construção da alfabetização, levando-se em conta também a importância da ludicidade na aprendizagem.”

“Esta leitura mudou cotidianamente minha intervenção. E mais, venho lutando para que o que estou apreendendo possa ser apreendido pelas minhas colegas professoras da unidade escolar. [...] Procurei desenvolver atividades diversificadas de leitura e escrita com estratégias de antecipação e pós-leitura, respeito os processos individuais de construção da alfabetização, levando-se em conta também a importância da ludicidade na aprendizagem. A diagnose e o acompanhamento do nível de conceituação da escrita de cada aluno são fundamentais para o sucesso na alfabetização.”

“Além dos trabalhos desenvolvidos por mim, em minha turma da escola, já mencionados, um que se tornou longitudinal e partiu do que aprendi com os textos do curso foi o da escrita de cartas. A partir de um passeio à biblioteca da UNIRIO, os alunos foram convidados a descrever o que viram e o que sentiram através de uma carta endereçada a outro colega da turma. [...] os alunos copiaram como deveriam preencher o envelope e estudaram a estrutura de uma carta. [...] Fica clara, assim, a importância do ambiente facilitador para o desenvolvimento da criança para que ela possa, sem grandes conflitos, conhecer-se e explorar o ‘mundo’ que a cerca, permitindo-lhes aprender e aprender-se como ser humano, como cidadã.”

Como vimos, a prática docente aparece com nitidez na maioria dos portfólios das alunas-professoras. Ela aparece como uma maneira de apresentar toda a aprendizagem adquirida durante o curso. Ao mesmo tempo surge como a “luz no fim do túnel” para algumas, já que a formação inicial ficou muito distante da prática atual

e os cursos de capacitação parecem não atendê-las efetivamente. O curso de extensão aparece, para algumas alunas-professoras, como uma complementação aos conceitos já sabidos, embora deixados de lado por alguma falta de motivação, e para outras, como uma grande novidade, dando a impressão de que aqueles conceitos ainda não tinham sido estudados na formação inicial.

Uma característica da composição curricular deste curso de extensão, que, acreditamos, tenha se tornado responsável pela notável motivação das alunas-professoras com os conceitos estudados, foi o grande acervo de idéias e exemplos práticos apresentados no decorrer da formação. Como professora, sei que precisamos enxergar a teoria na prática e na maioria das formações não há esse entrelace. Elas destacam atividades/idéias que realizaram com suas turmas em todos os portfólios e muitas destas foram apresentadas como alternativas de mudança na prática de sala de aula como: trabalho diversificado, roda de leitura, gêneros textuais, seqüência didática, visão diferenciada da análise da produção escrita do aluno, construção de projetos, diálogo e flexibilidade no planejamento.

Por outro lado, em alguns portfólios, foi grande a quantidade de anexos, apresentando folhas de tarefas/exercícios em branco (na sua maioria utilizando diferentes tipos textuais) que foram propostos às suas turmas ou mesmo a própria produção escrita de todos os alunos da turma como um meio de justificar que estavam trabalhando na prática o que tinham aprendido na formação. Neste momento, percebemos a voz estanca das alunas-professoras, que, ao anexar produções e exercícios para/dos alunos, deixam de se pronunciar sobre ou de dialogar com o item apresentado em seu trabalho final da formação. Que relações elas estabeleceram a partir daqueles itens para justificar sua colocação no texto final do curso? Neste caso específico de anexos “desconectados” do corpo do trabalho,

percebemos uma saída tangencial ao objetivo da meta-reflexão. Projetos inteiros de trabalho (com etapas e sugestões), exercícios e produções de alunos sem nenhuma interlocução ou produção discursiva acerca da sua inclusão ao trabalho, nos parecem revelar uma marca identitária característica do professor.

Ainda tratando da categoria que se detém sobre as meta-reflexões produzidas em formação sobre a prática e sobre a teoria em geral, chamamos a atenção agora para os modos diferenciados como os conceitos vêm imbricados nos portfólios. Basicamente, eles aparecem de dois modos: primeiro, sob a voz da aluna-professora, estabelecendo algumas relações com o seu saber docente:

“Ainda nesta unidade, as professoras trabalharam com o tema ‘ensino da escrita na escola’, ficando muito clara a importância de que o aluno alfabetizando escreva não para ser corrigido, mas para ser lido, narrado, compartilhado, que possa ser sua escrita uma expressão das suas idéias, sentimentos e emoções. [...] Criar um ambiente alfabetizador de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita depende de teoria e prática, de tempo e atenção às singularidades dos sujeitos escolares.”

“Pelo menos três metodologias nortearam as cartilhas de alfabetização. As primeiras cartilhas baseavam-se nos métodos de marcha sintética (processos de soletração e silabação), depois o grande modelo da época passou a ser o método de marcha analítica [...]. Hoje a indicação é que se trabalhe com textos (orais e escritos) do cotidiano, que façam sentido. E paralelamente a língua seja trabalhada de forma a ser analisada pelo aluno.”

“Os textos ‘O ensino de estratégias de compreensão leitora’ e ‘O desafio da leitura’, retirados do livro ‘Estratégias de leitura’ de Isabel Sole, por mostrar que mesmo que se deva incentivar a leitura espontânea e por fazer, devem ser postos em prática ‘artifícios’ que permitam o leitor dialogar com o texto lido, procurando sua idéia principal, suas mensagens subliminares, etc.”

“Estabelecer relações entre os textos estudados, buscar argumentos, revisitar a teoria diante da prática, eis a vivência de um momento dialógico... Um momento de alegria e de entusiasmo, de persistência e de reflexão, pois segundo Bakhtin, experimentamos a interdiscursividade, à medida que nos deparamos dialogando com as pessoas, com a obra produzida pelos autores e, nesta relação, vamos nos apropriando do discurso desses ‘outros’, marcando e deixando-nos marcar.”

“Pensar sobre a língua e as linguagens é tema bastante sugestivo, poético (poesia é uma linguagem!). Quanto pode render a um bom observador as múltiplas faces da linguagem, das palavras, dos gestos, olhares, feições. Quanto se pode dizer sem falar palavra! Tudo foi dito, e tanto se disse. Não houve a primeira, nem a última palavra. Nunca houve e tanto foi dito... No silencioso diálogo dos gestos, dos olhos, dos atos... Tudo foi dito.”

Como vimos nestes trechos, algumas alunas-professoras se utilizam de sua bagagem conceitual, provavelmente adquirida em outras formações ao longo da vida profissional, e conseguem estabelecer reflexões e relações com os ‘novos’ conceitos aprendidos nesta formação e até mesmo com sua prática. Outras fazem questão de pontuar as unidades e os textos trabalhados durante o curso, demonstrando sua organização didática na produção de textos e sua eficiência na leitura.

Outro modo que encontramos de como os conceitos vêm imbricados nos portfólios aparece sem a voz da aluna-professora, na forma de suas próprias anotações pessoais, feitas durante as aulas da formação e ainda em textos de autores relacionados aos temas tratados no curso:

“A partir do momento em que o homem usa a linguagem para estabelecer uma relação viva com ele próprio ou com os seus semelhantes, a linguagem já não é um instrumento, não é um meio; é uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima e do laço psicológico que nos liga a nós próprios e aos nossos semelhantes. (Goldstein, apud Benjamin, 1992, p. 229)”

“Alguns conceitos básicos de lingüística - Linguagem oral: 1) O falante nativo e sua língua; 2) Variação lingüística; 3) Usos da linguagem: adequação; 4) O certo, o errado e o diferente; 5) Consciência lingüística do falante; 6) As regras da linguagem”

“Gênero textual ‘reflete os textos materializados que encontramos em nossa via e apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica’.”

Os trechos destacados apresentam três de alguns modos de como os conceitos vêm imbricados nos portfólios. O primeiro trecho caracteriza-se por uma citação que aparece logo na primeira página do trabalho intitulada de “Concepções

de linguagem”, onde a professora se dispõe ainda de outras citações para conceituar o tema, finalizando com esta citação. Apesar das referências estarem aparentemente corretas, não há um discurso produzido por ela que ao menos justificasse o porquê da seleção das citações.

No segundo trecho, a aluna-professora destaca suas próprias anotações do que foi dito durante o curso pelas formadoras. Sua interpretação ou resumo da aula aparece de modo estanque neste seu trabalho de final de curso, deixando-nos com ânsia pela voz da professora expressando a sua aprendizagem.

O último trecho destacado apresenta um caso recorrente em alguns portfólios no que diz respeito à ausência de referência teórica do texto. Não dá pra saber quando se trata da professora ou quando se trata de outro autor. Ela segue por um caminho de descrição das unidades trabalhadas no curso e permanece conceituando os temas estudados, embora não deixe claro sobre a origem da autoria.

C) Estrutura composicional do trabalho

Outra categoria analisada trata da estrutura composicional dos portfólios das alunas-professoras. Observamos um formato bastante didático nesta estrutura na maioria dos trabalhos, com traço escolar, caracterizado por pastas, desenhos, fotos, reportagens de jornal, poesias, citações para ilustrar, adesivos, entre outros. Entendemos que este movimento didático e escolar permeia a escrita das professoras, já que estão no lugar de alunas neste curso e, portanto, se utilizam de sua representação de alunos (os seus próprios? Às vezes infantilizam-se...) para confeccionar seu trabalho final, se mostrando empenhadas através da descrição das aulas, unidades do curso, dos conceitos aprendidos e dos conceitos já sabidos.

Algumas utilizaram ainda o gênero *diário* para descrever os momentos do curso:

“Hoje, dia 15/08, foi a apresentação dos professores e colegas de turma. Trocamos experiências de alfabetização em grupos de seis. O nosso primeiro trabalho foi registrar a nossa memória de infância relacionada com a relação leitura e escrita. E com isso uma reflexão nos dias de hoje, será que mudou? Como está sendo feita? De que maneira?”

“Ah, tivemos um momento especial a colega leu uma poesia de sua autoria sobre o tema. Muito boa, emocionante! [...] Que pena minha amiga Rosângela não poder vir ao curso... Com tantos problemas familiares acho que ela vai acabar desistindo.”

“Este foi um dia daqueles! Estou escrevendo a monografia, finalizando o projeto de educação ambiental, passeando com a turma... Ufa! Esqueci de deixar no carro o material do curso, vim assim mesmo, sem lenço em documento! A colega me emprestou uma folha de seu caderno para as anotações... a aula da Patrícia foi muito boa (assunto que gosto), mas, fiquei bem quietinha... Tô cansada.”

Neste caso, percebemos o uso espontâneo deste gênero como uma tentativa de tornar a formação, sempre tão formal e rígida, em algo mais descontraído, prazeroso e próximo das alunas-professoras. Neste gênero tudo é descrito em detalhes objetivos e subjetivos, onde exatamente mora a peculiaridade dele, onde podemos nos expressar intensamente com desejos, opiniões, críticas e sugestões. O professor falando/escrevendo para ele mesmo, como numa conversa informal e íntima.

D) Interlocução direta com as formadoras

A última categoria analisada aponta a interlocução direta das alunas-professoras com as formadoras através dos portfólios:

“O curso mostrou a importância das minhas experiências em leitura e escrita. De certo modo, essas experiências influenciaram a minha prática e nortearam as minhas atividades em sala de aula como professora de alfabetização. Mostrou também que a leitura e a escrita podem ser vivenciadas como experiência, aumentando nossas possibilidades de uso e reflexão.”

“Esse curso que achei que não conseguiria finalizar, afinal 2006 foi um ano em que me propus a várias coisas... Consegui. Foi importante dentro da minha formação, refleti e aprendi. Para falar a verdade, eu já havia dito que não queria mais alfabetizar ninguém, aí veio o ano intermediário com 8 crianças com o processo de alfabetização bastante atrasado, veio o curso e no final do ano pedi a classe de alfabetização. Quero tentar novamente, acho que agora estou melhor preparada. [...] Agora com uma classe de alfabetização nas mãos vou tentar rever meus caminhos como alfabetizadora, tentar uma maneira mais próxima, dialógica. Principalmente quero ouvi-los mais para entender melhor o que desejam e como desejam aprender os meus alunos.”

“O curso foi um facilitador na medida em que oportunizou leituras, a própria conversa e troca de experiências com outras colegas e professoras para o embasamento que me faltava. Para mim o que mais me ajudou foi saber e entender um pouco sobre a fase pré-silábica. Perceber que o código usado pelo meu aluno tem significado. Gostaria que o curso tivesse uma continuação, pois ficou faltando o retorno dos trabalhos solicitados. Estou entregando meu portfólio com algumas dúvidas e questionamentos que infelizmente não terei respostas. Obrigada pela oportunidade em fazer parte de um curso de qualidade.”

“Para mim a avaliação ao final do curso foi prejudicada, em função da enorme quantidade de perguntas num pequeno espaço de tempo. Considero relevante o conteúdo da avaliação, porém facilitaria se fosse ao término de cada aula. Sendo assim, o registro seria mais seguro, pois avaliaríamos com mais precisão e vocês poderiam analisar melhor todo o processo. O portfólio, proposto como avaliação parcial do curso, oportunizou mais um aprendizado significativo, porém deveria ter sido sugerido ao início do curso, o que possibilitaria um registro mais rico e abrangente do processo de aprendizagem, objetivo principal de tal instrumento.”

“Os pontos vistos e estudados serviram para a minha reflexão e vieram consolidar e reafirmar a minha prática como professora alfabetizadora. [...] Aproveito o ensejo para agradecer às professoras formadoras do LEDUC, Ludmila, Patrícia e Margareth a grande contribuição para o enriquecimento da nossa turma.”

Como vimos nestes trechos destacados, a maioria dos portfólios apresenta alguma forma de agradecimento ou encantamento pelo curso de extensão. As alunas-professoras, presencialmente nas aulas e em suas produções escritas demonstram em seu discurso o quanto se sentiram enriquecidas em sua prática docente com esta formação continuada. Não somente por tratar de temas relevantes à prática pedagógica, mas por tratar desses temas sob a ótica do letramento e da interlocução. As alunas-professoras, em seus portfólios, se constituíram autoras do

seu próprio texto, construíram enunciados singulares e autênticos de suas trajetórias de vida e de profissão: suas práticas, seus saberes, seus interlocutores e sua satisfação por estar em formação, dentre outros elementos.

As categorias analisadas no discurso das alunas-professoras nos evidenciam marcas identitárias do professor em formação. Entendendo a produção escrita como fio condutor de uma formação continuada sedimentada por estes conceitos, o interlocutor (formador professor universitário) é parte constitutiva da situação social de enunciação e se constitui nesta relação de interação. Nesta perspectiva, a linguagem é experienciada e não somente estudada. Produzem-se novos discursos e, ao mesmo tempo, se favorece acesso ao que já foi produzido. A ação pedagógica se constitui numa importante relação dialógica.

6 Considerações finais

MEMORIAL DE CRISTIANE JOAZEIRO BORRALHO

Neste memorial, procuro relatar as atividades no campo da educação que venho desenvolvendo desde o início de minha vida profissional. Nele, enfatizo minhas experiências na prática pedagógica escolar.

*No ano de 1996, terminei o antigo Curso Normal no Colégio da Companhia de Santa Teresa de Jesus – RJ. Com desejos de prosseguir meu caminho em Educação, optei em primeiro lugar pelo curso de **Pedagogia** para o vestibular e consegui ingressar em 1997 nesta Universidade, onde concluí o curso com habilitação em **Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau**, em 2001.*

No curso de Pedagogia, através dos estágios, ampliei meu foco de interesse passando a envolver a formação de professores como problemática interessante. Inicialmente, o Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino foi feito no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no qual realizava atividades de observação, participação e regência em turmas de

Formação de Professores. Posteriormente, fiz estágio no Colégio Estadual Julia Kubitschek, onde realizei atividades de observação, co-participação e regência nas aulas das disciplinas de Psicologia e Sociologia da Educação, também em turmas de Formação de Professores.

Durante o curso de Pedagogia, em 1998, prestei concurso para o cargo de Professor II do Município do Rio de Janeiro e em abril de 1999 fui empossada para o cargo, estando na função até hoje.

Naquele primeiro ano (e primeira experiência como regente), iniciei com uma turma de alunos de um projeto chamado “Projeto 181 – 8 anos ou mais”, que já vinha com um histórico escolar de “indisciplina, incapacidade e frustração”. Muitos professores já tinham passado por aquela turma desde o início do ano e todos a haviam abandonado, incrédulos. Eu permaneci com aquela turma até o fim do ano, com sucesso (e muita aprendizagem). Não tive nenhum apoio pedagógico, contei apenas com a minha bagagem escolar e acadêmica. Nesse momento, vivenciei na prática dilemas educacionais que já me haviam envolvido de modo teórico, de forma cada vez mais amplificada, durante o curso de Pedagogia e principalmente nas disciplinas de Teoria da Alfabetização. As aulas na Universidade eram um ponto de equilíbrio entre a teoria e prática; nelas, tinha muitas oportunidades de trocar experiências de trabalho com colegas e professoras como também angústias vivenciadas no mesmo. Em especial, fui muito bem acolhida pela professora Ludmila Thomé de Andrade, com quem pude dividir todos esses momentos e principalmente participar de suas aulas com produções dos meus próprios alunos. Foi realmente um primeiro incentivo à opção pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, através do estudo mais aprofundado de alguns teóricos como Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, entre outros, e da relação que estabelecíamos entre esses e os conhecimentos trazidos pelos professores das demais aulas.

Desde então, tenho constantemente participado de alguns seminários e encontros ligados à questão da leitura e escrita e da educação em geral, que vêm contribuindo para um processo de amadurecimento profissional e teórico em minha prática de sala de aula.

Em 2001, concluí a graduação, embora só conseguisse colar o grau neste ano de 2005 devido a algumas pendências administrativas, apresentando o tema de monografia “Violência na escola: um ensaio”, sob orientação do Professor Marcio da Costa.

Em 2002, comecei a atuar como Professora do Ensino Fundamental no Colégio da Companhia de Santa Teresa de Jesus – RJ. Esta instituição foi responsável por toda a minha formação escolar e inicial de professora, pois nela tive a oportunidade de estudar durante toda a minha vida. Confrontando naquele momento realidades educacionais quase opostas, me deparei novamente com novas experiências de turmas recém alfabetizadas. No entanto, devido a uma cobrança mais efetiva diante da postura profissional e da própria prática pedagógica, fui me adaptando às novas estruturas de trabalho e buscando a fundamentação teórica necessária para embasar minha prática.

Desta forma, incentivada pela própria escola, pude continuar participando de congressos, cursos e seminários ligados à educação que em algum momento enriqueceram minha atuação enquanto educadora.

Trabalhando efetivamente em sala de aula com turmas de 1ª série do Ensino Fundamental I das redes privada e pública municipal, questões acerca do processo de alfabetização que envolvem o aluno foram sendo suscitadas em minha prática. Iniciou-se, então, um constante movimento de reflexão sobre os processos de aquisição da escrita nas crianças, nas relações de ensino e ainda como elas fazem usufruto deste instrumento de comunicação social no seu dia-a-dia.

Assim, compartilhando com BOZZA (2004), entendendo letramento como uma forma de inserção social através da ampliação/apropriação de conhecimentos produzidos historicamente, percebo que é importante um trabalho pedagógico que realize uma alfabetização que se aproxime do processo natural do desenvolvimento psicológico da criança, acompanhando a maturação dos processos cognitivos envolvidos, de forma a também não situar esses processos na figura do professor e sim nas relações sociais mais complexas que supõem a formação dos conhecimentos como construção social e coletiva, estreitamente vinculada aos usos sociais da linguagem.

Da forma que tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar foi adquirindo, com o tempo, características extremamente unilaterais, estáticas e lineares. O professor se coloca num lugar em que se apodera do conhecimento e acredita que sua tarefa é precisamente

repassá-lo às crianças, sem argumentos, trocas ou diálogos, cristalizando assim a relação de ensino, que me parece se constituir nas interações sociais.

Como professora de 1ª à 4ª série, me vejo como as outras colegas, bastante aflita quanto a métodos e teorias que “saltitam” ao nosso redor, ofertados como manuais de instrução de novos aparelhos para se alfabetizar. Mas de fato, ao longo dos meus 6 anos de prática, percebo que não é possível - compartilhando então, com Paulo Freire – ler o mundo através de pedacinhos linearmente programados se queremos que atuem em sociedade.

Entendo que é preciso compreender e se aprofundar cada vez mais nos estudos acerca dos processos cognitivos que favorecem o aprendizado da leitura e da escrita para que se faça possível um trabalho pedagógico que de fato se esforce para trazer a criança para o mundo em que vivemos, através das interações sociais e do real entendimento do funcionamento social da escrita.

A escrita, como forma de linguagem, é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, apenas, de ensinar a escrita, mas de usar, de fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades.

Desta forma, mesmo sabendo que acumulo muito mais experiências de trabalho efetivo em sala de aula do que especializações ou participações em grupos de pesquisa, ainda assim, é o meu desejo ingressar na pesquisa acadêmica através deste concurso, de modo a fundamentar e sedimentar uma prática com inúmeras questões relevantes aos temas apresentados nesse edital.

Assim sendo, é importante ressaltar que a escolha desta Universidade, só enfatiza seu grau de significado em toda a minha trajetória de trabalho e estudo que certamente, vem de encontro com minhas concepções de Educação e de luta por transformações sociais.

Agradeço desde já a atenção,

Cristiane Joazeiro Borralho.

Ao iniciar este capítulo final, procurei buscar algo significativo em toda minha trajetória acadêmica e profissional que pudesse ilustrar e sintetizar o que

representou fazer parte de um grupo de pesquisa, dentro de um programa de pós-graduação, atuando como pesquisadora e aluna, sendo professora em outro espaço. A coincidência (ou não) então se instaurou: encontrei entre os arquivos guardados, mas não-empoeirados, em meu computador (santa tecnologia!) o *memorial*, destacado acima, que escrevi para a seleção neste programa de pós-graduação. Minha turma foi a última a entrar para o programa através de *memorial* e não de projeto de pesquisa. Concordo com SOARES (2001) quando traz a discussão acerca da solicitação desse tipo de gênero (memorial) em concursos para as universidades. Concursos para professores³⁹ ou seleções de alunos para programas, não diferem muito no que diz respeito à escolha de candidatos para representar, de certa forma, o nível de ensino das universidades. Solicitar a escrita deste gênero no ato de uma inscrição de seleção muito quer dizer acerca das intenções, - e porque não pretensões? – sobre o que a universidade espera do profissional/aluno que quer contratar/selecionar. A meu ver, mais significativo e completo do que analisar um formato fechado de projeto de pesquisa – salvo sua relevância no auxílio da análise de um *curriculum vitae* -, é direcionar o foco para a história do candidato e a trajetória acadêmica e profissional que construiu ao longo do tempo. Seu percurso com certeza exigiu-lhe escolhas freqüentes que, já em parte, determinaram muito de sua personalidade, saberes, capacidades, habilidades e perspectivas para a nova escolha. E esses elementos discursivos só poderão estar presentes e vivos quando descritos em um *memorial*.

Ao escrever um memorial, despimo-nos de todas as capas que nos sobrepõem para nos encontrar com nosso *eu* – nosso íntimo, nosso interior. Nesse momento, tomamos consciência de nosso âmago e, quase num desabafo, soltamos

³⁹ Magda Soares escreveu um memorial em 1981 atendendo a requisito para a inscrição em concurso de professor titular na Universidade Federal de Minas Gerais que mais tarde, em 2001, transformou em livro, cujo título é *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*.

as palavras precisas para descrever nosso percurso, é um momento de mudança, em que nos revemos para registrar os fatos mais significativos. Segundo LARROSA (2004), “um dos efeitos da tomada de consciência é que cada um sente a necessidade de reescrever, a partir desse momento de mudança, sua própria história.” (p.32)

A partir do *memorial* que trouxe inteiro acima, penso que é possível apresentar com nitidez o percurso pelo qual venho traçando ao longo dos doze anos de formação e de profissão. Após o árduo – e prazeroso -, caminho de leituras e discussões acerca deste gênero discursivo que tanto me revelou encantador para compor minha pesquisa, nada mais apropriado do que finalizá-la pelo seu início: meu *memorial* “de entrada” no mestrado. Seguindo o mesmo gênero, pretendo com esse capítulo final expressar, através da escrita, minha trajetória de aprendizagem durante o mestrado e na pesquisa, articuladas à minha atuação profissional, como não poderia deixar de ser. Finalizando, então, com um *memorial de formação* “de saída”.

6.1 A seleção

A escrita de um memorial como requisito de inscrição para a seleção deste programa de pós-graduação abriu as portas para um lado que até então me era desconhecido pelo excesso de trabalho em escolas – a pesquisa. Depois de concluir minha formação inicial em Pedagogia e logo conseguir atuar em escolas pública e privada como professora, realmente me afastei da universidade e estive totalmente voltada para o trabalho. Depois de quatro anos vivenciando apenas “capacitações” oferecidas pela rede municipal ou seminários e cursos pela escola privada, o desejo de estudar temas de modo mais aprofundado, durante um tempo mais significativo

foi se afluando, mas, o afastamento que tinha promovido da universidade se tornou determinante na hora de optar pelo mestrado. Hoje, após toda a experiência concluída, percebo que minha entrada neste programa só foi possível, devido a sua característica principal: a possibilidade de articulação entre teoria e prática.

Como todo candidato que se preze, escolhi duas universidades da cidade para realizar o concurso com processos de seleção diferentes quanto ao gênero: a primeira opção foi a UFRJ, pela minha formação inicial e afinidade com temas de pesquisa. Solicitou um memorial na inscrição. A segunda opção, pela sua reputação acadêmica, solicitou um projeto de pesquisa. A escrita do memorial foi um *deleite*. Tentei colocar em palavras todo o meu desejo de aprender mais e de levar minha prática docente para um diálogo com a teoria. Já a escrita do projeto de pesquisa não foi fácil, simplesmente porque não tinha um. Recorri a leituras emergenciais, de praxe, e à experiência de amigos e professores para produzir alguma coisa em tão pouco tempo. Estava totalmente ignorante deste universo.

Realizei a primeira prova discursiva na outra universidade, obtendo a segunda melhor nota de todos os *vinte e poucos* candidatos. Pensei que, para quem estava afastada de fundamentações teóricas mais significativas do meio acadêmico, não estava tão “por fora”. Também obtive êxito na prova de língua inglesa. A realidade da minha inexperiência estava por saltar a minha frente: a entrevista. Foi dura, frustrante e sórdida. *Estar* professora e com um projeto de pesquisa assumidamente inconsistente, não me garantia uma vaga no programa apesar do segundo lugar na prova discursiva. O que estaria sendo avaliado então? O programa não seria o espaço do *aprender*? Não poderia, ao longo do curso, ir adquirindo os conhecimentos e leituras que me faltavam para me enquadrar em seu grupo de pesquisa? A resposta que consegui foi em forma de “conselho”: procurar o curso *lato*

sensu pago, oferecido pelo professor que realizou a entrevista comigo. Ficou claro que aquela universidade não estava aberta para a prática docente. Seu viés de formação passava por lugares demarcados e bem fundamentados teoricamente. Ainda bem, aquele não era meu lugar.

Nas provas, discursiva e de língua, da UFRJ já não me saí tão bem. Fiquei na média necessária para a vaga. Em contrapartida, na entrevista conversamos sobre o meu *memorial*. Senti-me mais à vontade para falar do meu trabalho, sobre o que desejava com o mestrado e principalmente sobre a possibilidade de estar de volta à instituição responsável por minha formação inicial, onde conhecia professores, currículo e a proposta pedagógica. Bom, o final já é conhecido. Conquistei a vaga, e porque não dizer uma oportunidade no programa para complementar minha formação, aprender a fazer pesquisa e contribuir para as reflexões sobre educação na sociedade.

6.2 O memorial

O requisito de um *memorial*, a meu ver, fez a diferença nesta seleção, pois sua escrita possibilitou reconstruir minha trajetória pessoal, numa dimensão reflexiva, como o sujeito da minha própria história. Assim, foi um esforço de organização e análise do que vivi como experiência. Esse exercício de meta-reflexão pôde se tornar algo constituinte de mudança: no jeito de olhar e pensar criticamente o mundo, tendo como vantagem o distanciamento temporal.

A escrita do memorial se mostra, neste sentido, um instrumento através do qual o aluno articula suas experiências com suas percepções interiores, a partir da reflexão. Na elaboração de um *memorial*, as condições e situações que envolvem sua trajetória, tais quais as questões que mobilizam sua atenção, evidenciando

como elas se originam em sua história, devem ser consideradas. Pelo seu caráter problematizador, reflexivo e sistematizador, o *memorial* se constitui numa ferramenta necessária à formação quando serve de fio condutor para que o aluno, lendo-o, relendo-o e reescrevendo-o, seja capaz de construir relações dialógicas entre suas experiências profissionais e os conteúdos teóricos estudados em sua formação. Neste exercício de escrita, a possibilidade de uma releitura crítica da sua prática e da própria realidade que o cerca se materializa em forma de texto.

Ainda que minha proposta de pesquisa tratasse de analisar portfólios, ao retomar o meu *memorial* “de entrada” no programa de pós-graduação neste capítulo final, trago como objetivo relacionar dois gêneros discursivos – memorial e portfólio - que se constituem em uma produção escrita significativa e de efetiva aprendizagem na formação de professores. Através deste memorial, foi possível fazer a releitura da minha prática e da minha formação e conseqüentemente me torno sujeito – a partir da identificação de tantos lugares ocupados por mim como professora, aluna, autora e pesquisadora -. Um sujeito "melhor", sob uma perspectiva dialógica e discursiva deste gênero textual. Se o processo inicialmente parece individual, no ato da reflexão sobre a prática e da organização lingüístico-textual que se deve imprimir à descrição de suas dimensões, estritamente fundado no diálogo e conflito internos, logo se torna coletivo e social, quando se constitui um gênero discursivo à disposição de outros leitores.

6.3 Na releitura, singelamente uma contribuição

Olhando para trás, por todo o caminho percorrido na preparação e na escrita desta pesquisa, desde seus primeiros rascunhos e desdobramentos, indago-me,

enfim, que reflexões ela poderá suscitar nas práticas de outros professores ou na experiência de outros pesquisadores?

Ao iniciar o mestrado, imaginava que não seria possível escrever uma dissertação com tantos elementos autobiográficos marcando meu estilo de escrita. É notável que para se dizer algo no espaço acadêmico é preciso estar fundamentado teoricamente em outros *dizeres*. Porém, a partir da experiência de pesquisadora no curso de extensão, minha produção de textos (relatos) foi tão intensa e farta que não seria possível pular essa parte e simplesmente coletar dados e analisá-los. Trazer enunciados próprios organizados e recortados pela sua relevância no texto como um todo foi uma opção metodológica que compôs a tecitura do estudo. Assim, não é apenas uma pesquisa que está sendo apresentada neste texto, mas sim todo o processo de aprendizagem pelo qual se passa quando percebemos esse encontro de lugares durante a formação.

As inquietações apresentadas no capítulo dois, acerca da dialogia entre os lugares ocupados por mim, se constituíram em elos entre a profissão e a pesquisa. Lugares que não se deixariam marcar sem a perspectiva do outro. Falar nos encontros de pesquisa e escrever sobre essas inquietações foi uma grande aprendizagem enquanto mestranda e pesquisadora, como relatei no capítulo mencionado. No princípio, eu era só uma professora querendo complementar minha formação, me atualizar e aprender mais. E agora, a experiência da pesquisa tornou possível realizar uma releitura crítica da minha prática docente, convivendo, observando e analisando os enunciados – no curso de extensão - de outras colegas de profissão. Suas produções escritas traziam um pouco do meu *dizer* também enquanto professora como elas. Estar do lado de cá, do ponto de vista da universidade, fazendo parte também do lado de lá – da escola, do objeto de estudo,

fez a diferença na análise dos dados e na concepção das alunas-professoras enquanto autoras e produtoras de conhecimento.

Não saberia dizer, com precisão, ao final deste percurso, se sou mais professora ou mais pesquisadora. Penso que ocupo dois lugares privilegiados de saberes que interagiram discursivamente e ideologicamente durante toda a formação. Como pesquisadora, ganhei a experiência da participação, do envolvimento, da interlocução com pares e do trabalho científico. Como professora, ampliei meu universo de saberes, conheci autores e teorias que se distanciam da realidade escolar atual e aprendi que é possível trabalhar com a escola/professor e não sobre a escola/professor. Dois lugares que se sobressaem no balanço atual do meu percurso profissional, mas que não se definem estáticos e imóveis. Logo percebo que, inevitavelmente, o lugar de professora se realça, porém renovado, revigorado e com um olhar diferenciado da própria identidade.

De forma singela, deixo minha contribuição para as reflexões acerca de uma possível concepção de construção de um currículo de formação continuada de professores que tenha como preocupação primeira a relação funcional das professoras com a linguagem, considerando o seu papel fundamental na construção da produção de discursos enquanto possibilidade de reflexão sobre sua prática docente. Nesta perspectiva, a relação entre o *pensar* e o *agir* têm suas implicações na prática fundamentada pela experiência da linguagem, através da produção escrita, na qual o sujeito se descobre autor, sujeito histórico e social.

Por hora, novas conexões, perspectivas e “temas de pesquisa” se constituirão no próximo lugar que já venho ocupando indiretamente há oito meses e simultaneamente à finalização desta dissertação, lugar este que também se tornará um espaço dialógico de interlocução entre os outros lugares da minha experiência,

promovendo também amadurecimento, ganhos e mudanças efetivas em minha trajetória pessoal e profissional. Este novo lugar apenas se diferencia na incondicional dedicação, fundamentada em uma teoria que ainda não encontramos nos programas de pós-graduação e que os livros tentam explicar, mas que me parece ser inexplicável em enunciados. Somente semana após semana é possível narrar, sentir e experienciar na prática este lugar que se apresenta sempre enigmático, porém sublime... O lugar de mãe.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da Nossa Época: 103)

AMORIM, M. **Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas**. CADERNOS DE PESQUISA (Fundação Carlos Chagas), v. 116, p. 07-19, 2002.

ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.

_____. **A linguagem da formação docente**. Revista Língua Escrita, v. 1, p. 124-135. CEALE, UFMG, 2007.

ANDRADE, L. T. & LIMA, M. B. Q. **Formação continuada de professores: a constituição de autores pela interlocução**. In: Diálogos sobre diálogos, 2008, Niterói. Diálogos sobre diálogos, 2008.

_____. **Gêneros em constituição na escrita de portfólios por professoras alfabetizadoras em formação**. Anais do 16º Congresso de leitura do Brasil. Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

ANDRADE, L. T. & REIS, C. B. **Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora**. Revista Contemporânea de Educação, v. 1, p. 1-16, 2007.

BAKHTIN, M. (Voloshinov, 1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEZERRA, P. **Polifonia**. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRZEZINSKI, I. & GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998**. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n.18. Anped: 2001.

CONTRERAS, J. **A Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Paradigmas contemporâneos da formação docente**. In: SOUZA, J.V. A. (org.) Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2007.

FERNANDES, M. P. & REIS, C.M.B. **Formação de professores: escrita de memórias e experiências**. In: II Seminário Leitura, Escrita e Educação: cultura escrita na educação básica. Oficina. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FERRARO, A. **História quantitativa da alfabetização**. In: RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. 87 p. (Série Pesquisa em Educação, v.1)

GERALDI, J.W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, J.W. (org) O texto na sala de aula – leitura & produção. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990. Cap.5, p.41-48.

GITSOS, M. **A busca da construção da identidade docente: formação continuada em destaque**. Rio de Janeiro, 2008. 55 f. Monografia. Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

GOULART, C. **A noção de letramento como horizonte político para o trabalho alfabetizador: questões para a prática e para a pesquisa**. Cadernos VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica do estudo**. Trabalho apresentado no GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita, da Anped em 2005.

KRAMER, S. & JOBIM E SOUZA, S. **Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores.** In: KRAMER, S. & JOBIM E SOUZA, S. (orgs.) Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Editora Ática, 2003.

KRAMER, S. **Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n. 07. Anped: 1998.

_____. **Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin.** CADERNOS DE PESQUISA (Fundação Carlos Chagas), v.34, n. 122, p. 497-515, 2004.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO J. C. & PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In: PIMENTA, S. G. (org.) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos.** In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** Campinas: Pontes: Ed. UNICAMP, 1997.

_____. **Termos-chave da análise do discurso.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATENCIO, M. L. M. **Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional.** In: CORRÊA, M. L. G. e BOCH, F. (orgs.) Ensino de língua: representação e letramento Campinas, SP: Mercado de letras, 2006.

MORAIS, J. F. S. & JESUS, R. F. **Pistas para a compreensão da complexa identidade docente nas narrativas de professoras.** Congresso Brasileiro de História da Educação; Eixo: Profissão Docente; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

NÓVOA, A. **A formação da profissão docente.** In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLSON, D. R. **A escrita como atividade metalingüística.** In: OLSON, D. R. e TORRANCE, N. (orgs.) Cultura escrita e Oralidade. São Paulo: Ática, 1995.

PAULINO, M. G. R. **Conexões entre saberes e gêneros discursivos em teses acadêmicas sobre formação de leitores**. Trabalho apresentado no GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita, da Anped em 2007.

PERRENOUD, P. **O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência**. In: PAQUAY, L. *et al* (org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADO, G. V. T. & SOLIGO, R. **Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador**. In: PRADO, G. V. T. & SOLIGO, R. (orgs.) Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações, p.23-43. Campinas: Editora Alínea, 2007.

_____. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. In: PRADO, G. V. T. & SOLIGO, R. (orgs.) Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações, p.45-59. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SANTOS, C. **O portfólio na formação de professores pesquisadores: a experiência dos cursos de formação especial de professores no ABC paulista**. Revista Partes (ISSN 1678-8419). Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/portfolio.asp>. Acesso em: 03 jun. 2008.

SANTOS, L.L. **Paradigmas que orientam a formação docente**. In: SOUZA, J.V. A. (org.) Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2007.

SARTORI, A. T. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”**. Campinas, 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SCARAMUSSA, C. J. B. **Percepções de algum lugar: quando a pesquisadora se encontra com a professora**. Anais IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes**. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. e ZEICHNER, K. M. (orgs.) Justiça social: desafio para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 – FICHA DE INSCRIÇÃO

FICHA de INSCRIÇÃO
Curso de extensão Alfabetização, Leitura e Escrita

Nome:

Endereço:

Série/ ano em que ensina:

Escola em que ensina:

Telefones:

E mails:

Motivação para fazer o curso:

ANEXO 2 – EMENTA, OBJETIVO E PROGRAMA DAS AULAS

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

Curso de Extensão em Alfabetização, leitura, escrita

Público alvo: professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Número de horas: 80 h (60 presenciais e 20 não presenciais)

Horário: 3^{as} f^{as} de 18 às 21 hs

Início: 15/08/2006

Ementa:

Concepções de formação de professores: a centralidade dos saberes docentes. Concepções de língua e de linguagem e suas implicações para o ensino da língua portuguesa. Alfabetização e letramento. Métodos de alfabetização e as concepções de alfabetização subjacentes. A teoria da psicogênese da língua escrita e os princípios do sistema alfabético. Gêneros discursivos e o ensino da língua portuguesa. Literatura e escola. Leitura e escrita na alfabetização: processos em construção. A organização do trabalho pedagógico na perspectiva do letramento: diagnóstico, planejamento, desafios e intervenções pedagógicas.

Objetivos do curso:

O curso se propõe a contribuir com a formação do professor alfabetizador, com vistas à melhoria do ensino da língua portuguesa. Buscar-se-á promover a reflexão dos professores sobre as suas práticas de ensino de alfabetização implementadas nas escolas, valorizando-se os saberes docentes, a partir do resgate das suas trajetórias pessoais para compreensão das práticas pedagógicas. Promover-se-á, portanto, a reflexão sobre o cotidiano da sala de aula de alfabetização, à luz dos estudos sobre letramento, que permitem conceber as práticas sociais vivas e dinâmicas e os seus atores – alunos e professores do ensino fundamental- como sujeitos produtores de história e de cultura.

Unidades de trabalho

Unidade 1- Língua, linguagem: experiência e formação (2 aulas)

Unidade 2- Alfabetização, letramento e gêneros discursivos (6 aulas)

Unidade 3- Leitura, escrita e literatura na alfabetização (7 aulas)

Planejamento

Unidade 1- Língua, linguagem: experiência e formação

Aula 1

A leitura e a escrita como experiência dos professores alfabetizadores: vivências compartilhadas

Texto para leitura:

ANDRADE, Ludmila T. de *Dizeres e discursos de professores em formação inicial* (mimeo)

Leitura complementar:

KRAMER, Sonia. *Leitura e escrita como experiência- notas sobre seu papel na formação* . In; ZACCUR, E. (org) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A:SEPE, 1999, p.101-122.

Aula 2

Concepções de língua e de linguagem e implicações para o ensino de língua portuguesa

Texto para leitura:

GERALDI, J. W. “Concepções de linguagem e ensino de português”.In: GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula São Paulo: Ática, 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. de “Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: algumas reflexões” in ALBUQUERQUE, E. B. de Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores

BORTONI-RICARDO, Stella Maris *Desigualdades sociais, variação lingüística e o processo educacional* in BORTONI-RICARDO, Stella Nós cheguem na escola e agora?

Unidade 2- Alfabetização, letramento e gêneros discursivos

Aula 3

Alfabetização e letramento

Texto para leitura:

SOARES, M. “Letramento em texto didático” In: SOARES, Magda Letramento: um tema em três gêneros Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Aula 4

Métodos de alfabetização: antigas questões, novas discussões

Textos para leitura:

CARVALHO, Marlene “Parte I – Alfabetização” Alfabetizar e letrar – um diálogo entre a teoria e a prática Petrópolis: Vozes, 2005 (p. 12-61)

GALVÃO, Andréa e LEAL, Telma Ferraz “Há lugar ainda para os métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)” in MORAIS, Artur, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz.(orgs.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Leitura complementar:

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. Trabalho encomendado para o GT10. 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2004. In: www.anped.org.br

Aula 5

O lugar da Consciência fonológica na apropriação do sistema de escrita

Textos para leitura:

Morais, A.Artur “Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização?” in MORAIS, Artur, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz.(orgs.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Morais, A.Artur Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? in MORAIS, Artur, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz.(orgs.) Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Aula 6

Alfabetização, leitura e escrita: processos em construção

Texto para leitura:

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001 (24ª Edição atualizada)

Aula 7

Gêneros discursivos: introdução

Texto para leitura:

MARCUSCHI, L.A . Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In:Dionísio, A.P.; Machado, A.R. & Bezerra, M.A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

Aula 8

Alguns gêneros escolares

Texto para leitura:

Abaurre, B. et allii *Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil* in Rocha, G. e Val, M. da G. C. (orgs.) Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Unidade 3- Leitura, escrita e literatura na alfabetização

Aula 9

Ensino de Leitura na escola

Texto para leitura:

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura Porto Alegre: ArtMed, 1998. (C1 “O desafio da leitura” e C4 “O ensino de estratégias de compreensão leitora”)

Aula 10

Pensando a qualidade do livro de literatura infantil

Texto para leitura:

ANDRADE, Ludmila e CORSINO, Patrícia. *Crítérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE-2005*. Texto apresentado no Seminário Jogo do Livro. Belo Horizonte: UFMG, novembro de 2005 (mimeo).

Aula 11

Escolarização da Literatura infantil na escola

Texto para leitura:

Soares, M. B. “A escolarização da literatura infantil e juvenil” in Martins, A A *et allii* (orgs) A escolarização da leitura literária Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Aula 12

Ensino de Escrita na escola

Texto para leitura:

LEAL, Leiva “A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino” in Rocha, G. e Val, M. da G. C. (orgs.) Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Aula 13

Ensino de Escrita na escola

Texto para leitura:

Abaurre, B. et allii *Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil* in Rocha, G. e Val, M. da G. C. (orgs.) Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Aula 14

Jogos e brincadeiras como alternativas metodológicas para a alfabetização

Texto para leitura:

LEAL, Telma Ferraz et allii **Jogos e Brincadeiras no Ensino da Língua Portuguesa** Fascículo 5 Pró-letramento Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Aula 15

O planejamento como instrumento para organização da prática pedagógica

Textos para leitura

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula.

Texto Sobre Planejamento Do Proletramento (Fascículo 2)

ANEXO 3 – PLANEJAMENTO DAS AULAS 2/ 7/ 8

Aula 2- Profª Lud e Profª Patricia	22/08
Concepções de língua e de linguagem e implicações para o ensino de língua portuguesa	

Momento 1 - LEITURA E ESCRITA: VIVÊNCIAS COMPARTILHADAS – EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO

Abertura: Leitura de trechos de Paulo Freire- A importância do ato de ler. Leitura complementar a BCQ. Paulo Freire, no seu livro *A importância do ato de ler*, no primeiro capítulo de 3, que tem o mesmo título, também traz esta relação profunda entre as vivências da infância como contexto em que se deve compreender a relação que se estabelece com a escrita e que vai torná-la significativa. p. 12-14

- 18:15 (30 minutos) -
- Solicitação de que se reúnam em 9 grupos de 5, em que relatarão ou lerão o que cada uma terá escrito e discutirão entre si. Será que se pode encontrar elementos comuns a todas estas experiências? Será que há alguma coisa que se compartilha por serem professoras?
- No Grupão, apresentação de alguns pontos que tenham podido discutir nos pequenos grupos e discussão do que foi dito pelos grupos.

Que pontos se encontram?

O que da história individual se aproxima de uma história coletiva?

Será que podem encontrar elementos comuns a todas estas experiências?

Será que há alguma coisa que se compartilha por serem professoras?

- Material: hidrocor, cola, papel pardo, lápis cera. No Grupão, apresentação de alguns pontos que tenham podido discutir nos pequenos grupos e discussão do que foi dito pelos grupos.
- 18:45 (30 minutos) – apresentação no grupão - Buscar nos relatos das professoras elementos para dialogar com os conceitos formulados no texto da Profª Sonia Kramer, *Leitura e escrita como experiência- notas sobre seu papel na formação*, tais como:

Vivência e experiência

Leitura como experiência

Leitura como formação

Formação como transformação da realidade

Leitura de trechos do texto de Lygia Bojunga: Livro

Intervalo- 19:30 às 19:45

Momento 2 – CONCEPÇÕES DE LINGUA E LINGUAGEM -

- 19:45 (30 minutos)- escrever individualmente, numa tira de papel, uma definição para língua e linguagem (Na definição: o que penso sobre língua e sobre linguagem? Suas funções, seus usos etc.)
- Sorteio de quatro definições e discussão no grupão
- 20:15- Leitura dirigida do texto de Solange Jobim Sousa
- transparências dos pontos principais

Momento 3 – AVALIAÇÃO DA AULA –

- 20:50- escrever uma palavra que possa resumir o que foi a aula para cada uma escrever e colocar na cesta.

Obs.: deixar para a aula 3 em que vamos discutir alfabetização e letramento a articulação com o Texto de Geraldí.

Aula 7 -	Lud	26/09
Gêneros discursivos: introdução		

Texto para leitura:

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, A.R. & Bezerra, M.A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002.

MOMENTO 1 – 30 minutos – exposição conceitual

Definição de gênero de acordo com texto de Marcuschi – uso de transparências – elementos conceituais nucleares discussão

1. Oralidade e escrita - gêneros orais, gêneros escritos, graus de formalidade na escrita e na oralidade, relações inter-constitutivas entre gêneros e entre modalidades (oral e escrita). -> transparência sobre gêneros orais e escritos
2. Definição de gênero a partir de uma reflexão sobre o conceito de letramento. Modelo de Kato, adaptado por Terzi (Fala1 <-> Escrita 1 <-> Escrita 2 <-> Fala 2). Interferências entre oralidade e escrita.

Exemplos transparências:

- a) TFOUNI, Oralidade analfabeta letrada -> discurso literário –narrativo-
- b) RATTO: discurso militante de analfabeto letrado.
- c) SIGNORINI: escrita truncada, hipercorrigida traindo a escolaridade e o letramento.

MOMENTO 2 – exploração do conceito -

3. Cada uma das esferas constitutivas dos gêneros

a) **TEMA (30 min)**

Coesão e coerência de textos se dá antes de tudo, exteriormente pelo tema. Há uma restrição entre os gêneros adotados e os temas a serem abordados.

Poesia e jornal

Música de Chico Buarque (“Lutou contra a existência... a dor da gente não sai no jornal”)

Música de ninar em ritmo de rock

Música infantil bicho papão em ritmo de rock

Livro de história escrita de narrativa, ilustração do livro e canção

História de Ruth Rocha e canção feita sobre o mesmo tema

b) **ESTRUTURA (30 min)**

mancha gráfica de alguns gêneros a ser reconhecidos

elementos intrínsecos a alguns gêneros – carta, receita, regras de jogo, receita médica.
estrutura textual

KOCH: poema sobre show, notícia de jornal,

Os modos de coesão diferentes para o mesmo tema permitem construir mais sentido.

Adotar uma forma adequada para um conteúdo é revelar-se como mais autor, autonomamente produtor de sentido, apropriando-se do que já existe como forma.

Música Mutantes – minha vida era um palco iluminado...

c) **ESTILO (15 min)**

dois jornais do mesmo dia dando a mesma notícia adotando o mesmo texto o que muda?

Humor, crítica social, tarefa escolar, a subjetividade revelada nos modos de organizar seu texto, para além da estrutura, atravessando os elementos sintáticos, morfológicos, textuais, encontramos a semântica.

Momento Final (1 hora)

4) Os gêneros na leitura e na escrita como trabalhar?

Pedir às professoras que se reúnam em pequenos grupos e pensem em todos os gêneros que elas têm solicitado a seus alunos no trabalho escolar de escrita e de leitura. Produzir um planejamento de trabalho de uma duração mais longa (projeto) com as crianças a partir da utilização de alguns gêneros em torno de algum tema.

Entregar ao final.

Aula 8 –	Lud	03/10
Alguns gêneros escolares		

MOMENTO 1

Leitura do livro A Redação de Antonio Skarmeta

Oralidade/escrita

- Diferenças materiais materialidade concretude da realização Um **não** é representação do outro. Escrever-se alfabeticamente mas também iconicamente, por imagens... Acrescentar LIBRAS: espaço diante da parte superior do corpo, movimento, velocidade...

- Casos extremos Práticas de letramento orais (a presença do texto escrito sendo oralizado, comentado, refletido)

- Que modalidade de gêneros é priorizada na escola? Porque? Como trabalhar a oralidade? Com que objetivos?

- Transparência de **gêneros da oralidade e gêneros da escrita**

- Esquema de Kato e Terzi

-> Gêneros orais e gêneros escritos = interconstitutivos? Fala 2 => influência inegável de experiências com situações de escrita...

-> Aprendizagem de gêneros = leitura e escrita / aprendizagem de:

Formatos específicos (gráficos)

Vocabulário específico

Formulações sintáticas coerentes/ adequadas

experiências sociais institucionais / posições de poder

MOMENTO 2

1. O tema

- História e canção Ruth Rocha
- O show

2. A estrutura

- a. Mostrar textos instrucionais de longe; desenhar a estrutura de uma carta; mostrar um poema; carta, receita culinária, regras de jogo, receita médica, ...
- b. Mesmo tema com estruturas diferentes; estruturas adequadas, com elementos coesivos próprios.

3. O estilo

- Música mutantes mesmo tema, mesma estrutura canção, arranjo diferente

Culminar com textos acartilhados de Wanderley e texto do piolho.

ANEXO 4 – ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PORTIFÓLIO

I Curso de Extensão em Alfabetização, Leitura e Escrita
Formadoras professoras do LEDUC:
Ludmila Thomé de Andrade, Patrícia Corsino e Margareth Brainer
Faculdade de Educação da UFRJ
2006-2

Orientações para a elaboração do trabalho final: portfólio Avaliação parcial dos professores-alunos

O **Portfólio** é um instrumento de avaliação que permite ao aluno revisitar o seu percurso de aprendizagens efetuado durante um certo período, num certo contexto. Ele traz a idéia de colagem, de montagem de uma memória, de álbum de recortes, de liberdade para selecionar dentre o que foi a sua experiência particular alguns *flashes* que valem a pena ser guardados. O trabalho final deste curso tem este tom.

Gostaríamos que vocês construíssem um texto que pode se utilizar de linguagens bem variadas, desde que se monte um produto final que possa ser apreciado, seja por suas próprias colegas do curso, por nós formadoras ou por outras pessoas que se interessem pelo ensino da alfabetização, leitura e escrita.

A partir do levantamento pessoal de alguns momentos importantes do curso, de episódios de seu processo particular como docente em formação continuada, estabeleça um relato. A escrita deve estar presente, não basta colar figurinhas sem um encadeamento de sua apresentação. Narre seu próprio processo, embora não precise falar dele inteiro.

Conte como foi para você ter passado por este curso. Relembre, critique, avalie-nos/se, pense em seus alunos. Ao mesmo tempo, apresente exemplos de tudo o que contar. Para estas ilustrações, coloque no portfólio alguns dos trabalhos que elaborou neste semestre para seus alunos, para o curso ou em outros espaços de formação. Neste caso é que valem muito mais linguagens do que apenas a escrita.

Não precisa ser nada de exaustivo (TUDO que foi visto no curso), nada de muito longo. O importante é sua autoria, para que nós possamos ver os verdadeiros efeitos da formação que propusemos nas verdadeiras professoras que vocês são.

Obrigada, um abraço e boa escrita!

Vocês podem entregar até meados de janeiro, no LEDUC.

Contato: XXX@XXXX