



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

ELIZABETH OROFINO LUCIO

**A PALAVRA CONTA, O DISCURSO DESVELA:
SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LEITURA E ESCRITA**

Rio de Janeiro

2016

**A PALAVRA CONTA, O DISCURSO DESVELA:
SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LEITURA E ESCRITA**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Docência, Currículo e Linguagem.

Orientação: Dra. Ludmila Thomé de Andrade

RIO DE JANEIRO

2016

CIP - Catalogação na Publicação

00931p Orofino Lucio, Elizabeth
A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita / Elizabeth Orofino Lucio. -- Rio de Janeiro, 2016.
220 f.

Orientador: Ludmila Thomé de Andrade.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2016.

1. políticas educacionais. 2. formação continuada docente. 3. perspectiva Bakhtiniana. 4. estratégias didáticas. 5. dissimetria e formação. I. Thomé de Andrade, Ludmila, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita”

Doutorando(a): **Elizabeth Orofino Lucio**

Orientador(a) pelo(a): **Profa.Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 08 de abril de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:



Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)



Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ)



Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ)



Profa. Dra. Flávia Motta (UFRRJ/IM)



Profa. Dra. Fabiane Santana Previtali (UFU)



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

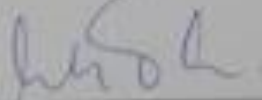
Aos 08 dias do mês de abril de 2016, às 14:00 h, no Auditório do CFCH, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada "A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita" de autoria do(a) doutorando(a) Elizabeth Orofino Lucio, candidato(a) ao título de Doutor em Educação, turma 2012 do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Profa.Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ), Prof.Dr. Roberto Leher (UFRJ), Profa.Dra. Patricia Corsino (UFRJ), Profa.Dra. Flávia Motta (UFRRJ/IM), Prof. Dr. Fabiane Santana Previtali (UFU), considerou o trabalho:

Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação Reprovado(a)

Eu, Solange Rosa de Araujo, Secretária do PPGE, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato(a) no verso.

A banca destaca a importância da tese para a função social da universidade para a formação do professor, particularmente o alfabetizado. Destaca ainda a qualidade do texto e o rigor teórico. A análise empírica realizada revela a possibilidade de contribuições efetivas para as políticas públicas educacionais. Recomenda-se a publicação.

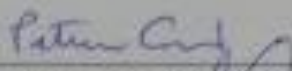
Cont. Ata de Defesa de Tese do(a) doutorando(a) Elizabeth Orofino Lucio- 08-04-2016



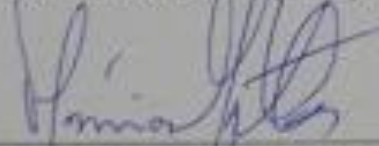
Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)



Prof. Dr. Roberto Leher (UFRJ)



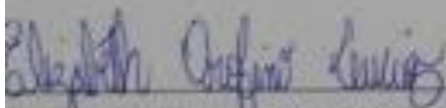
Profa. Dra. Patrícia Corsino (UFRJ)



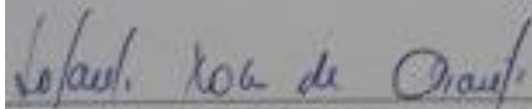
Profa. Dra. Flávia Motta (UFRRJ/IM)



Profa. Dra. Fabiane Santana Previtalli (UFU)



Elizabeth Orofino Lucio (candidata)



Solange Rosa de Araujo (Secretária do PPGE)

Aos meus pais, Nadir e Ancelmo, grandes responsáveis pelo meu caminhar e por suas lutas esperançosas durante a vida contra as impossibilidades que lhes foram impostas.

A Wagner Muniz de Andrade, amor mais-que-perfeito, pela compreensão da ausência física constante e pelo apoio no período de meus estudos no exterior, pelo partilhar da vida e pelo zelo por mim e por minhas escritas encarnadas.

A Maria José, madrinha amiga, por sempre se fazer presente nos momentos de dor e por sua escuta sensível.

A todos aqueles que, no caminho da vida em gerúndio de doutoranda, caminharam ao meu lado, auxiliaram-me a superar obstáculos, tornaram possível o que teria ficado inacessível e abriram-me novos horizontes de possibilidades.

Aos professores e professoras que lutam e esperançam, cotidianamente, por uma educação emancipatória.

Agradecimentos

Como iniciar os agradecimentos pelos caminhos percorridos, sem refletir sobre o peso do vivido, sem pensar Roseanamente que “O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou”

A Deus que, entre os desafinos e afinamentos da vida, aperfeiçoa meus caminhos e me faz confirmar a cada dia que "Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem jamais penetrou em coração humano o que Deus tem preparado para aqueles que o amam." (I Coríntios 2:9)

Agradeço aos professores e professoras das escolas públicas que marcaram meu caminho: Escola Municipal Mário Casassanta, Escola Municipal Coronel Corsino do Amarante e a Escola Normal Carmela Dutra.

Sou grata à Universidade Federal do Rio de Janeiro e a todos os seus docentes e funcionários. Na UFRJ realizei minha graduação, meu mestrado e doutorado e iniciei minhas primeiras pesquisas na Iniciação Científica pelas mãos de Lucia Quental (*in memorian*) e Deise Vieira dos Santos. Nesta Universidade, iniciei, também, minha carreira no magistério universitário atuando na formação inicial e continuada docente.

A Ludmila Thomé de Andrade, orientadora e amiga, por dividir, durante oito anos, seus saberes, e pela confiança em meu trabalho, oferecendo-me uma intensa, rica e apaixonante trajetória que tornou possível minha formação como pesquisadora, professora universitária e formadora.

A Solange Rosa, a Sol, exemplo de funcionária pública que ilumina nossas vidas com sua competência técnica e seu respeito carinhoso.

A CAPES, pela bolsa que me proporcionou a experiência de meus estudos no exterior.

A Carmen Cavaco e Rui Canário, por me receberem na Universidade de Lisboa.

Aos professores Roberto Leher, Patrícia Corsino, Flavia Motta e Fabiane Previtale pela gentileza de comporem a banca e por em momentos distintos no *mundo da vida e da cultura* tornarem-se *presença*.

À professora Carmen Sanches que convidei para suplente e por quem tenho o maior respeito e admiração.

Mario Quintana dizia que “os passos que fazem o caminho” e que “a amizade é um amor que nunca morre”. Àqueles que amorosamente caminharam comigo no Brasil: principalmente Joana Varejão, Naara Maritza, Carmen Sanches, Leticia Cruz, Edna Silva, Alice Brandão, Ana Paula Lacerda, Fábria Lima e Vânia Musse. Em Portugal: Teresa e Luís, Sérgio e Arlinda, Marcelo e Maria Inês, Edmea Santos e Marco Parangolé, Flávia, Graça, Andreia, Tereza, Elena, Jusciney, Camila Silva, Sheyla, Denise, Isabel e Isa, cujas palavras de fé, de ideais, de lutas e de esperanças deixam marcas profundas diante das pedras no caminho.

A todos e todas que, durante minha atuação nas ações do Pró-letramento e do PNAIC, durante muitos anos, viabilizaram sonhos e caminharam ao meu lado na luta pela escola pública.

Às colegas do LEDUC, que por meio de suas vozes, enriqueceram minhas reflexões.

Às docentes que, durante quatro anos, participaram do EPELLE e que, a cada Encontro, mostravam-me sua generosidade, saberes *à flor da pele docente* e lutavam contra a exclusão da “cidade das letras” .

Resumo

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita.** 2 f. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

A presente tese apresenta reflexões e aprendizagens construídas durante os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), no contexto da pesquisa-formação “As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão de docentes da escola pública”, realizada pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Situando-se entre os estudos do campo da Educação, na linha Currículo, Docência e Linguagem, tendo como referencial teórico-epistemológico a perspectiva de linguagem de Mikhail Bakhtin e dialogando com Ludmila Thomé de Andrade, João Wanderley Geraldi, Adail Sobral, Maurice Tardif, Jacques Rancière, Rui Canário, Jorge Larossa, Guilherme do Val Toledo Prado, Roberto Leher, Olinda Evangelista, entre outros. Parto do pressuposto de que a tensão e os conflitos internos aos processos de formação docente são constitutivos das relações dialógicas entre professores da escola básica e professores universitários, sujeitos produtores de conhecimento no processo de formação instaurado. Toma como foco os tempos-espacos da formação realizada pelo LEDUC que assume uma perspectiva discursiva bakhtiniana, inter-relacionando as estratégias didáticas formadoras e os processos de produção de saberes a partir das interações sócio-discursivas entre professores da Educação Básica e professores universitários, buscando compreender ainda seus elos com as políticas contemporâneas de educação. Desse modo, defendo que a *dissimetria* e a *flutuação* das posições discursivas estejam no centro das preocupações da formação continuada docente, em que cada integrante é concebido como *autor* da formação. Metodologicamente, descrevo a *arquitetônica* (BAKHTIN, 2003, 2010) em que integro, numa perspectiva dialógica, os discursos da política contemporânea de educação na esfera da formação de professores de leitura e escrita e os discursos orais e escritos potencializados na formação, registrando um *texto de experiência* que levanta estratégias didáticas de tipo dialógico de formação, construídas a partir de atos singulares *Epelleanos* por meio de *eventos* originados no contexto da formação. Por meio de um discurso ético-estético-político, construo uma contra-palavra em relação ao viés gerencialista e reformista presente na educação e na formação docente. Desenvolvo algumas proposições para a formação continuada dos docentes de leitura e escrita, organizadas nas seguintes categorias: formação enquanto *encontro*, *pesquisa-formação*, estratégias didáticas e dialógicas de leitura literária como direito na formação, escrita docente e discente enquanto *experiência* e *autoria*, e, finalmente, *currículo implicado* na formação, que legitime e reconheça saberes e experiências e que corrobore o *compartilhamento-publicização* das produções docentes, consolidando “palavras próprias”, “formas linguísticas” e “projeto de dizer” dos docentes da Educação Básica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Formação Continuada Docente; Universidade; Perspectiva Bakhtiniana; Estratégias Didáticas; Dissimetria e Formação.

ABSTRACT

LUCIO, Elizabeth Orofino. **The word tells, the discourse reveals: teacher knowledge in the continuing education of teachers of reading and writing.** 2 f. Thesis. Faculty of Education, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

This thesis presents reflections and learning built during the Meetings of Teachers for Studies of Literacy, Reading and Writing (EPELLE, short form in Portuguese) in the context of the research-training "The (im)possible literacies of popular class students in the view of public school teachers" conducted by the Laboratory for the Studies of Language, Reading, Writing and Education (LEDUC), of the Federal University of Rio de Janeiro. It is situated within the studies of the field of education, in the research line of Curriculum, Teaching and Language, having Mikhail Bakhtin's perspective on language as its theoretical and epistemological framework and dialoguing with Ludmila Thomé de Andrade, João Wanderley Geraldi, Adail Sobral, Maurice Tardif, Jacques Rancière, Rui Canario, Jorge Larossa, Guilherme do Val Toledo Prado, Roberto Leher, Olinda Evangelista, among others. I assume that the tension and internal conflicts of teacher training processes are constitutive of dialogical relations between teachers of basic school and university professors, subjects that produce knowledge in the established training process. It takes as its focus the space-time training conducted by LEDUC which assumes a Bakhtinian discursive perspective, interrelating the formative teaching strategies and the knowledge production process from the socio-discursive interactions between basic education teachers and university professors, seeking also to understand its links with contemporary education policies. Thus, I argue that the dissymmetry and fluctuation of discursive positions are at the center of the concerns of the teaching continuing education, in which each member is designed as author of the training. Methodologically, I describe the architectural (Bakhtin, 2003.2010) in which I integrate, in a dialogic perspective, the discourse of contemporary policies of education in the sphere of education of reading and writing teachers and oral speeches and writings potentiated in the education, registering a text of experience raising teaching strategies of dialogical type of training, constructed from natural/singular Epelleian acts through events arising in the context of training. Through an ethical-aesthetic-political discourse, I build a counter-word in relation to managerial and reforming bias in the education and training of teachers. I develop some propositions for the continued training of teachers of reading and writing, organized into the following categories: training as meeting, research-training, teaching and dialogical strategies of literary reading as a right during training, teacher and students's writing as experience and authorship, and, finally, curriculum necessarily involved in training, which legitimizes and recognizes knowledge and experiences and to corroborate the sharing-publicity of teachers' productions, consolidating "own words", "linguistic forms" and project of saying "of the Basic Education teacher.

Keywords: Educational Policy; Continuing Teacher Training; University; Bakhtinian perspective; Teaching strategies; Dissymmetry and Training.

RÉSUMÉ

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Le mot compte, le discours révèle: connaissance docent dans le formation continue des enseignants de la lecture et de l'écriture.** 2 f. Thèse. Faculté d'éducation, UFRJ, Rio de Janeiro 2016.

Cette thèse présente les réflexions et l'apprentissage intégré au cours des réunions des enseignants Études alphabétisation, lecture et écriture (Epelle) dans le cadre de la recherche-formation "Le alphabétisations (im) possibles des étudiants de classe populaire par les vues de enseignants de l'école publique "menée par Language Studies Laboratory, lecture, écriture et de l'éducation (LEDUC), l'Université fédérale de Rio de Janeiro. Debout entre les études du domaine de l'éducation, conformément aux programmes d'études, l'enseignement et la langue, avec le cadre théorique et épistémologique la perspective de la langue Mikhail Bakhtine et dialoguant avec Ludmila Thomé de Andrade, João Wanderley Geraldi, Adail Sobral, Maurice Tardif, Jacques Rancière, Rui Jorge Canary Larossa, Val Toledo Prado William Roberto Leher, Olinda Evangelista, entre autres. Je suppose que la tension et les conflits internes aux processus de formation des enseignants sont constitutifs de relations dialogiques entre les enseignants de l'école de base et des professeurs d'université, des producteurs de connaissance du sujet dans le processus de formation établi. Il prend comme objectif la formation d'espace-temps mené par LEDUC qui prend une perspective discursive bakhtinienne, interrelation les stratégies d'enseignement formant et le processus de production de connaissances à partir des interactions socio-discursives entre enseignants de l'éducation de base et des professeurs d'université, à la recherche encore comprendre ses liens avec les politiques éducatives contemporaines. Ainsi, je soutiens que l'asymétrie et la fluctuation des positions discursives sont au centre des préoccupations de la formation continue de l'enseignement, dans lequel chaque membre est conçu comme auteur de la formation. Méthodologiquement, je décris l'architecture (Bakhtine, 2003,2010) qui intègrent dans une perspective dialogique, le discours de la politique contemporaine de l'éducation dans la formation de la lecture et de l'écriture des enseignants sphère et des discours oraux et écrits potentialisé la formation, l'enregistrement d'un texte l'expérience des stratégies de collecte d'enseignement de type dialogique de la formation, construites à partir des actes naturels Epelleanos grâce à des événements survenant dans le cadre de la formation. Grâce à un discours éthique-esthétique-politique, construire un contre-mot en relation avec managériale biais et de la réforme dans la formation de l'éducation et de l'enseignant. Développer des propositions pour la formation continue des enseignants et de l'écriture de lecture, organisée dans les catégories suivantes: formation réunion, la recherche, la formation, l'enseignement et les stratégies dialogiques de la lecture littéraire que la bonne formation, l'écriture enseignant et les élèves que l'expérience et de la paternité , et, enfin, impliqué dans le programme de formation, qui légitimise et reconnaît des connaissances et des expériences et pour corroborer la part-publicité des enseignants productions, la consolidation de «propres mots», «formes linguistiques» et «projet en disant" les professeurs d'éducation de base.

Mots-clés: Politique éducative; Poursuivre la formation des enseignants; université; perspective bakhtinienne; Les stratégies d'enseignement; Dissymétrie et la formation.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** Fotografias da manifestação da greve de professores no Rio de Janeiro em setembro de 2013.
- Figura 2** Fotografias tiradas pela pesquisadora em setembro de 2013, na Cidade do México
- Figura 3** Fotografias tiradas pela pesquisadora em outubro de 2014, na cidade de Lisboa.
- Figura 4** Fotografias da manifestação da greve de professores no Rio de Janeiro em setembro de 2013.
- Figura 5** Fotografias tiradas pela pesquisadora em setembro de 2013 na Cidade de Puebla/ México.
- Figura 6** Fotografias tiradas pela pesquisadora em outubro de 2014, na cidade de Lisboa.
- Figura 7** Foto da sala da FE/UFRJ.
- Figura 8** Arquitetônica da tese.
- Figura 9** Arquitetônica das Vozes no EPELLE.
- Figura 10** Resultado do Edital 038/2010
- Figura 11** Resultado do Edital 038/2010
- Figura 12** Resultado do Edital 038/2010
- Figura 13** Resultado do Edital 038/2010
- Figura 14** Resultado do Edital 038/2010
- Figura 15** Resultado do Edital 038/2010
- Figura 16** Resultado do Edital 038/2010
- Figura 17** Jornal O Globo – 3/11/2008
- Figura 18** Jornal O Dia On-line – 6/05/2010
- Figura 19** Jornal Rio de Janeiro – RJ TV, 6/04/2013
- Figura 20** Slide nº 2 do PPT utilizado pela formadora no encontro de 2/02/2011
- Figura 21** Slide nº 3 do PPT utilizado pela formadora no encontro de 2/02/2011
- Figura 22** Slide nº 4 do PPT utilizado pela formadora no encontro de 2/02/2011
- Figura 23** Slide nº 5 do PPT utilizado pela formadora no encontro de 2/02/2011

- Figura 24** Slide nº 6 do PPT utilizado pela formadora no encontro de 2/02/2011
- Figura 25** Slide nº 21 do PPT utilizado pela formadora no encontro de 2/02/2011
- Figura 26** Escrita de gêneros discursivos no EPELLE 2011/2012
- Figura 27** Slide nº 1, 2 e 3 utilizado pela formadora no encontro de 2/04/2014
- Figura 28** Tela do *Facebook* da docente Naara Maritza em postagem do 31/10/2012
- Figura 29** Tela da página do *Facebook* Diário de Bordo
- Figura 30** Pauta do 1º EPELLE do dia 14/03/2012
- Figura 31** Pauta do EPELLE do dia 31/03/2012
- Figura 32** Pauta do EPELLE do dia 21/03/2012
- Figura 33** Capa do livro de Martin Baltscheit
- Figura 34** Fotografias da maleta literária utilizada nos EPELLEs
- Figura 35** Pauta do EPELLE 16/05/2012
- Figura 36** Capas dos livros de Suzy Lee
- Figura 37** Imagem da Apostila (2012-2)
- Figura 38** Currículo implicado
- Tabela 1** Trabalhos da ANPED 2000 a 2012
- Tabela 2** Quadro Relatório Alfabetização como Liberdade/UNESCO
- Tabela 3** Políticas Contemporâneas de Educação no Campo da Alfabetização
- Tabela 4** Escritas Docentes do EPELLE 2011
- Tabela 5** Escritas Docentes das professoras participantes do EPELLE (2011 a 2014)
- Tabela 6** Quadro Leitura Literária *Epelleana*
- Tabela 7** Eixos curriculares dos EPELLEs 2011
- Tabela 8** Eixos curriculares dos EPELLEs 2011
- Tabela 9** Eixos curriculares dos EPELLEs 2012
- Tabela 10** Eixos curriculares dos EPELLEs 2013

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação nacional de Pesquisadores em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
2ª CRE	Segunda Coordenadoria Regional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
EPELLE	Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita
FE	Faculdade de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil
INEP	Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LEDUC	Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não-Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional do livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINAPE	Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo Das Nações Unidas para a Infância
UNIRIO	Universidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	PRÓLOGO: FOLHA DE ROSTO: EM TODO PESQUISADOR MORA UMA PESSOA	12
1	INTRODUÇÃO	28
1.1	Palavras para um título	35
1.2	Percurso trilhado na construção da pesquisa	43
1.3	Objetivo geral	46
1.3.1	Objetivos específicos	46
1.4	Justificativa	47
1.4.1	A formação continuada, a alfabetização e as políticas de formação docente: um celeiro de opções de pesquisa	47
1.5	O campo empírico: a universidade, a pesquisa <i>mater</i> e os docentes da universidade e da escola pública	51
2	REVISÃO DA LITERATURA	59
2.1	A construção de um olhar: vendo, revendo e recompondo a produção bibliográfica	59
2.2	Imbricações na formação docente: o GT 8,10 e 13 da ANPED	61
2.3	Outro olhar sobre a formação e a alfabetização: CONBALF e SIHELE	64
2.4	O olhar nos dados, a Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento – ABEC	67
2.5	Um olhar com lente grande angular: as teses e dissertações da CAPES	68
2.6	Um olhar carioca: os grupos de pesquisa sobre alfabetização e o LEDUC	73
3	METODOLOGIA	81
3.1	A arquitetura teórico-metodológica de uma pesquisa-formação	81
3.2	A perspectiva epistemológica bakhtiniana do discurso: a escuta <i>amorosa</i> e a produção de <i>sentidos</i> na formação docente	82

3.3	O estudo de caso <i>Epelleano</i>	90
3.4	Procedimentos utilizados, a produção e o tratamento dos eventos de pesquisa	92
4	ANCORAGENS TEÓRICAS	95
4.1	O <i>eu</i> e <i>outro</i> e as relações dialógicas na formação continuada docente	96
4.1.1	A formação <i>Epelleana</i> : Um <i>eu</i> comprometido com <i>outros</i>	96
4.2	Heterogeneidade, heterologia e formação docente: conceitos-chave	100
4.3	Saber Docente: caminhos discursivos entre formadores e professores da educação básica na/da formação continuada	106
4.4	Concepções da formação contínua de professores como educação de adultos: um sentido novo	110
5	REFORMA, FORMAÇÃO E INOVAÇÃO	114
5.1	A reforma internacional da Educação	116
5.2	A UNESCO e o relatório <i>Alfabetização como Liberdade</i>	119
5.3	A formação docente e a alfabetização	125
5.4	As (im) possíveis inovações na formação docente	142
6	GESTANDO O NOVO: METODOLOGIAS DIDÁTICAS DIALÓGICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	149
6.1	Escrita docente: Experiência e autoria	155
6.2	“Desacostumando” palavras: escrita e docência	156
6.3	“Achando palavras escritas”: gêneros escritos na formação	159
6.4	Uma escrita da reescrita	163
6.5	<i>Persona</i> /EPELLE: uma pequena história de escrita docente	167
7	DES-ATANDO ATAS: A ESCRITA DO GÊNERO ATA COMO METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE	174
7.1	O gênero Ata no EPELLE	175
7.2	Leitura literária no movimento de escrita docente e discente	181

7.3	A escrita da Ata	185
7.4	Simetria e Dissimetria <i>Epelleanas</i>	187
7.5	Des-atando a escrita da Ata	190
8	O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	192
8.1	Para que a leitura na formação continuada docente?	194
8.2	A literatura na formação docente: entre o ético e o estético no trabalho com a linguagem	196
8.3	Os “deslimites” da leitura literária na formação: pedagogização e fruição	202
9	CURRÍCULO ALFABETIZADOR EPELLEANO: UM RIO DE ÁGUAS DOCENTES	205
9.1	Os artesãos da formação e o currículo	206
9.2	Entretextos <i>Epelleanos</i>	211
9.3	Currículo implicado: trans-formações docentes	214
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ACABAMENTOS, NÃO INACABADOS, PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE	216
	REFERÊNCIAS	222
	APÊNDICE 1	229
	APÊNDICE 2	230

FOLHA DE ROSTO: EM TODO PESQUISADOR MORA UMA PESSOA

*Eis-nos de novo a face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem que fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.
(Antonio Novoa)*

*Educar como caminhar. Encontrar o próprio passo, o próprio peso e a própria leveza, a breve e fugaz medida dos átomos, as circunferências e as páginas escritas ou ainda em branco.¹
(Carlos Skliar)*

As primeiras páginas caminhos

Educar e caminhar, como afirma Skliar, são escrever e inscrever um caminho flexionado no singular e plural, pois as páginas escritas de cada *caminho processo* constituem-se por nós, ou seja, eu e os outros, tal como Ricoeur (1985) escreve, “um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio” (in NÓVOA, 1992, p. 24).

No *caminho processo* formativo de minha constituição como professora formadora universitária na área da linguagem e pesquisadora da Educação, na área de Currículo, Docência e Linguagem, em comunhão com os outros que me constituem, enquanto sujeito histórico nessa etapa de minha trajetória profissional, inicio minha inscrição na *caminhada processo* de professora a formadora, pensando que “a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)” (CANÁRIO, 2008, p.21).

Meu caminho docente iniciou-se no período da alfabetização, com minha professora alfabetizadora, Heloísa Helena Dias Primo, que me causava verdadeiro encantamento com suas aulas e seu jeito feliz de ser e ensinar, assim “a profissão à luz da pessoa (e vice-versa) e a aceitação de que por detrás de uma – logia (uma razão) há sempre uma – filia (um sentimento)” (NÓVOA, 1998, p. 120) ressoampartes de sua vida em minha própria história de vida.

¹Manifesto de Reverência ao Mestre Paulo Freire, traduzido por Adail Sobral.

Aquela pessoa professora ensinou-me a ler e a escrever, ao mesmo tempo em que eu *aprendia ensinava* a ler e a escrever à minha avó Efigênia as primeiras letras nos livros do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O percurso vivenciado entre os sons da cartilha *Casinha Feliz* e as palavras do livro do MOBRAL ecoam em minhas palavras, pois “As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” (LAROSSA, 2002, p. 21).

Minha família de classe popular valoriza a escola. Minha mãe era representante dos pais na Escola Municipal Mário Casassanta. Dessa forma, o elo família e escola constituía uma rede que contribuiu para o meu “sucesso” escolar (LAHIRE, 1997, p. 26), pois as formas familiares de investimento pedagógico eram positivas e a escolarização era fator primordial para meus pais.

A escola era a minha segunda casa e um lugar de construção de laços de amizade, e, nas palavras de Paulo Freire, “numa escola assim era fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se e ser feliz”. Sendo assim, a relação de minha professora alfabetizadora com minha família passou a ser de amizade, e, logo cedo, comecei a acompanhá-la pela escola nos seus contra-turnos e “respirava escola” por todo o tempo, durante meus primeiros anos de ensino primário. Passava o dia na escola, ora estudando ou acompanhando-a, ora brincando de ser professora, experiência que se encerrou com minha ida para uma nova escola para cursar o ensino ginasial.

No final dos anos 80, após o processo seletivo (com provas), passei a cursar o Normal e, ao seu término, fiz os cursos adicionais em Alfabetização e Educação Pré-escolar, assim designados à época. Durante um período de cinco anos, como normalista, realizava estágios e era confrontada com as tensões e os dilemas iniciais da carreira. Minha vivência com minha professora alfabetizadora permitiu-me participar de uma das primeiras greves dos docentes do município do Rio de Janeiro e do lançamento do livro *Fala Maria, favela*. Durante o período em que cursava o ensino médio em formação de professores, conversávamos sobre a alfabetização das crianças da escola pública, os dilemas enfrentados por mim, enquanto estagiária, e por ela, alfabetizadora que havia utilizado o método fônico e a cartilha *Casinha Feliz* de autoria de Iracema Meireles, durante anos, e que, ao final de sua

carreira, mudava suas perspectivas de trabalho, influenciada pelo livro *Fala Maria Favela*² e por suas novas práticas pedagógicas, inovadoras para aquela época.

A Escola Normal Carmela Dutra constituiu-me como professora de Ensino Fundamental e de Educação Pré-Escolar (cujo termo era usado à época) e, em sua canção oficial, mostrou-me que “somos força real do País” e minha inserção na rede pública de ensino em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) conscientizou-me que a alfabetização representa a *vida* para a classe operária brasileira, em um período histórico social, em que a leitura e escrita constituíam ainda o cerne de uma aposta política e humana no cenário carioca.

O caminho da escola

O período de trabalho passado no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), foi por mim vivido intensamente, pois, embora eu sendo de classe popular, naquele momento iniciava meu contato com outros sujeitos com peculiaridades distintas das minhas, muito embora eles também fossem de classe popular. Sendo o CIEP uma escola alternativa, em relação às demais da rede, com uma proposta educativa arrojadamente inovadora, o trabalho pedagógico sustentava-se sobre a ideia do uso da língua como o elo integrador. Dediquei-me a estudar individualmente e no coletivo com minha equipe de colegas, todos compartilhando seus conhecimentos. No CIEP, tínhamos diariamente encontros de estudo e planejamento e, algumas vezes, nossa diretora pedagógica visitava a sala de aula e sempre dizia que receberíamos a visita de Tatiana Memória, assessora de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Realmente, nossos alunos estavam lendo e escrevendo e, por essa razão, realizávamos avaliações contínuas do processo de aprendizagem.

O CIEP trabalhava como um todo disciplinar pedagógico, pois planejávamos em conjunto semanalmente: professores, animadores culturais, vídeo educadores e a professora da biblioteca, engendrando os eixos integradores do trabalho e selecionando materiais pedagógicos para que os alunos pudessem vivenciar novas experiências e trazer suas experiências de vida. Lembro-me que cada aluno recebia um jogo de letras móveis e uma bolsinha de plástico com pequenos livros de leitura,

²O livro “Fala Maria Favela” é um relato de experiência sobre o processo de alfabetização, desenvolvido pelo professor Antônio Leal da rede pública de educação na Comunidade da Rocinha, na cidade do Rio de Janeiro. Sua primeira edição deu-se no ano de 1982.

e, assim, entre leituras, encontros e debates, a cada dia minha prática registrava novos desafios e mudanças e ocorria uma “metaformose” de leituras e escritas dos alunos, e uma grande travessia em meu percurso profissional instaurou-se. Foi o tempo da travessia, de uma formação inicial de certeza e método, para uma prática de acertos e metodologias, e, parodiando Fernando Pessoa, foi o tempo de *abandonar as roupas usadas (...) esquecer os nossos caminhos (...), ousar*.

Os caminhos históricos e sociais foram modulando travessias para o período em que a proposta dos CIEP, com o seu horário integral, gradativamente terminava. Fui trabalhar no Jardim de Infância experimental do Instituto de Educação Sarah Kubitschek, na zona oeste do Rio de Janeiro, tido como um “jardim modelo”. Por estar ligado diretamente ao Instituto, recebíamos estagiárias do curso normal, éramos referência na formação em Educação Pré-escolar e nossa prática era cotidianamente observada. A influência dos estudos de Emília Ferreiro fazia parte da prática dessa escola e por toda a parte construíamos com as crianças leituras e escritas, sistematizando o sonho do horário rodízio e a construção das salas ambiente.

Os sonhos no trabalho pedagógico no Jardim de Infância impulsionavam-me ao desejo de cursar uma faculdade, em uma universidade pública, mesmo trabalhando entre os turnos da manhã e da tarde, tendo que cursar o Pré-vestibular no turno da noite e nos fins de semana.

No meio do caminho a universidade e a EJA

Minha aprovação no vestibular da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1997, foi influenciada pelas questões relativas ao ensino da leitura e da escrita, e, nesta etapa, uma grande ruptura ocorreu em minha carreira, pois, para frequentar as aulas na universidade no turno da manhã, fui trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, para complementar meu horário, fui convidada para a coordenação do Jardim de Infância em que era professora. Mais uma vez era preciso ensinar a ler e escrever, só que a adultos trabalhadores e idosos, que, entre viver, trabalhar e aprender, muito me ensinaram, principalmente a ampliar possibilidades dos nossos mundos. Naquelas noites, os silêncios produzidos pelo cansaço físico eram rompidos, pois “ Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a

palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (...)” (FREIRE, 2005,p. 90).Os silêncios, as falas tímidas de meus alunos e suas histórias de vida reveladoras eram tema das aulas e dos textos e assim íamos lendo e escrevendo a vida no ensino noturno.

No primeiro período da universidade, os diálogos travados na disciplina Linguística I conduziram-me para a iniciação científica em Sociolinguística, com a professora Lúcia de San Tiago Dantas Quental. Principiava meu caminho na pesquisa no ensino de língua materna, no projeto de Pesquisa “Contextualização, Inferência Conversacional e Organização Discursiva: Um Estudo Sócio-Interacional”. O *corpus* do trabalho de iniciação científica constituiu-se de materiais didáticos para o ensino de redação, gravações com vários docentes do Rio de Janeiro, em que expunham o seu ensino de redação nas escolas de 1º e 2º graus, e redações de vestibulares, organizadas em três níveis por notas obtidas. Dessa forma, mapeamos, através das micro-análises, como se dava a construção da coerência no texto escrito, detectando a estratégia de organização de um texto a nível semântico.

Ao final de minha graduação, realizei duas especializações (pós-graduações *lato senso*), uma em Gramática Gerativa e Cognição, com a professora Míriam Lemle, e outra em Informática Educativa, a fim de embasar melhor minhas decisões em meu caminho acadêmico. Nesse momento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estavam em vigor e meus últimos períodos na Faculdade de Letras abordavam o ensino da Língua Portuguesa e meu trabalho pedagógico tinha como pilar a obra Gramática e Interação de Luis Carlos Travaglia. Mesmo fazendo uma graduação com uma identidade no campo da Linguística, e no modelo três mais um (três anos de bacharelado e um de licenciatura), participei de disciplinas optativas de Literatura Infantil e Juvenil com a professoras Fátima Miguez e Rosa Gens. Ao término da graduação, prestei concurso para professora de Língua Portuguesa e trabalhei no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. As questões da leitura e da escrita continuavam inscritas em minha vida.

O caminho do interior e a formação

No ano de 2005, fui residir em Resende, interior do Rio de Janeiro, e, motivada pelo diretor da escola em que atuava, participei de um processo seletivo

para trabalhar em um posto de Educação a Distância (Teleposto), para atuar com professores na área de Informática Educativa e Língua Portuguesa. Trabalhei como professora orientadora da aprendizagem e como multiplicadora de informática educativa e implementei o Núcleo de Tecnologia Educacional de Resende, denominado NTE RJ 21.

Esse ano foi marcado pela transmissão dos programas Salto para o Futuro, para os professores e alunos da formação de professores de Resende, pelo apoio às atividades de formação da Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP). Além disso, participamos de visitas às escolas da região para que fosse possível a chegada dos laboratórios de informática do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e do planejamento das primeiras formações em Informática Educativa.

No final desse mesmo ano, fui selecionada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por meio de análise curricular, para tutora do Programa Pró-letramento (PPL), no município de Resende. Nesse momento, iniciava-se meu processo de constituição como formadora, pois de professora da rede passava a formadora, não me sentia mais orientadora da aprendizagem e multiplicadora de informática educativa.

Meu interesse em participar desse Programa era duplo. Em primeiro lugar, interessava-me trabalhar com a formação continuada de professores de língua materna do primeiro segmento do Ensino Fundamental, por ter sido alfabetizadora e ter vivenciado a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública na perspectiva construtivista. Por outro lado, retomaria a vivência inicial do ensino da leitura e da escrita que se colocava como um desafio permanente para os docentes e para mim.

Diante desse contexto histórico de vida profissional e reconhecendo que “a história é tempo de possibilidade e não de determinismo” (FREIRE, 2002, p.10), a possibilidade de trabalhar no programa Pró-letramento orientou meu processo de construção identitária de formadora de professores de leitura e escrita, dentro de espaço de formação único com toda infra-estrutura, pois, nesse período, o governo do Estado do Rio de Janeiro possuía uma equipe de formadores ligados aos Telepostos, coordenado por Tânia Jacinta Barbosa, e, por isso, recebíamos

formação e verba específica para promover os vários programas de formação do MEC, comprávamos materiais de consumo, livros etc.

Minha primeira turma de docentes possuía percursos profissionais distintos: uma docente, alfabetizadora há 25 anos, considerada “A professora” pela comunidade; um grupo de docentes que iniciou sua carreira com o projeto dos CIEP e, naquele momento, queriam compreender o conceito de letramento e questionavam o trabalho de leitura e escrita após o período alfabético; e outras que eram da zona rural, da região de Fumaça e de Visconde de Mauá, que me desvendavam uma realidade nova, pois minha vida foi cidadina até aquele momento, e o ensino em escola de zona rural e em classe multisseriada eram realidades distantes para mim, mas que se tornavam próximas a cada dia.

Ao final da primeira etapa do programa Pró-letramento, no ano de 2006, fui convidada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco, responsável pela formação de tutores no Estado do Rio de Janeiro, para gravar uma aula da formação que eu realizava em Resende, para o programa da TV ESCOLA, “Formação continuada no Brasil e o programa Pró-letramento”. Foi um momento de grande festa na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, pois se tratava do reconhecimento do trabalho da equipe de formação continuada, que era formada por muitas pessoas que trabalharam comigo no CIEP e faziam parte de minha história de vida profissional.

O período efetivou-se como um *rito de passagem* em minha vida, pois, a partir desses acontecimentos, minha responsabilidade, diante de adversidades impostas pelo sistema educacional brasileiro aos professores, que acreditavam e buscavam, em nossos encontros, “respostas” para a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade, fez crescer o desejo de aprofundar teórica e cientificamente minhas impressões sobre a formação docente e, motivada por minha formadora, Margareth Brainer de Queiroz, e minha ex-professora de graduação, que reencontrei no Pró-letramento, Ludmila Thomé de Andrade, realizei a seleção para o mestrado em Educação.

Cora Coralina poeticamente afirma: “O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada”, e minha caminhada constitui-se em um amálgama entre ser formadora e pesquisadora, que persiste até hoje, passando por várias etapas de aprofundamento.

No primeiro semestre do mestrado em Educação, no ano de 2007, participei como ouvinte da última oferta do curso de extensão em Alfabetização da UFRJ e, durante as aulas, em conjunto com os professores e os formadores, realizava o exercício da exotopia (BAKHTIN, 2003, p. 219), o que foi fundante para minha constituição como formadora e pesquisadora, pois, em vários momentos, entre “eu e os outros” e nossos enunciados, no espaço da extensão universitária, descobria-me como “eu-professora”, “eu-formadora” e “eu-pesquisadora”. O novo cronotopo – relações entre espaço e tempo – (BAKHTIN, 2003, p. 264), ou seja, a universidade enquanto centro de organização dos acontecimentos espaços temporais, traziam-me novas perceptibilidades sobre a formação docente: a responsabilidade imposta socialmente ao professor formador e os anseios e necessidades dos professores que realizavam o curso.

No ano de 2009, com a abertura do segundo edital da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o LEDUC passou a assumir a formação do Pró-letramento em todo o Estado do Rio de Janeiro, pois, anteriormente, havia uma parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, por meio do CEEL.

Durante doze meses, a equipe, formada por Ludmila Thomé de Andrade, Mônica Pinheiro Fernandes, Graça Franco Reis, Luiza Alves de Oliveira e Elizabeth Orofino Lucio, reunia-se semanalmente para estudar e planejar a formação no Rio de Janeiro, pois, com o andamento de meus estudos de dissertação, a cada dia concluíamos que estávamos fazendo a formação de formadores e que precisávamos seguir um caminho autoral diante da perspectiva do programa. Nossas afeições e aflições revelavam-se, ao ver a universidade distante dos docentes, mas diante de uma realidade em que era “impossível” formar os professores das cidades do Rio de Janeiro, que faríamos a formação de seus formadores. Concomitantemente, outra equipe, constituída por Claudia Bokel Reis, Ludmila Thomé de Andrade, Elizabeth Orofino Lucio e Priscila Monteiro Correa, trabalhava na formação da Olimpíada de Língua Portuguesa e novamente a questão formação de formadores e professores apresentava-se nos debates.

O caminho do nascimento acadêmico

O período de 2008-2009 marcou meu “nascimento” na esfera acadêmica, pois, compreendo que, pelo discurso, os seres humanos se manifestam, uns aos

outros. Assim, o processo de escrita e de produção de minha dissertação marca o surgimento de uma expectativa que assinala, por meio de palavras e atos, minha vida na 'vida' da academia.

Meu trabalho de dissertação *Tecendo os fios da Rede: O Programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica* teve como objetivo principal investigar a constituição e a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, englobando a experiência pedagógica da universidade, enquanto agente das ações de formação continuada, especificamente o Programa Pró-letramento, que surgiu em um contexto histórico no qual o campo da alfabetização encontrava-se em conflito entre a defesa de retorno ao método fônico e a 'inovação' do primeiro programa para o ensino da leitura e da escrita no Brasil. Parti da constatação, após uma análise em profundidade, de que o programa opta por não trazer o termo alfabetização e destaca o letramento.

Ao focalizar essa temática, realizei a análise de documentos que me conduziram à compreensão dos principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa, suas inter-relações com as diretrizes internacionais para a educação mundial e às concepções teóricas e metodológicas que balizaram sua constituição e que foram considerados pelo Ministério da Educação adequados para sustentar o trabalho dos professores alfabetizadores e o papel da tutoria em um programa de formação continuada, endereçado aos professores alfabetizadores da educação básica.

A pesquisa realizada durante o mestrado ampliou meus conhecimentos e possibilitou leituras aprofundadas, responsivas e responsáveis em uma dimensão de análise do discurso da formação acerca do objeto de investigação escolhido, em torno de três eixos: política, formação e linguagem.

No eixo política, realizei a análise do discurso dos documentos oficiais de implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Constatei que as políticas revestidas de caráter neoliberal dos organismos internacionais, iniciadas nos anos 90, tiveram sua continuação por meio dessa Rede (LEHER, 1999, p. 20). Seu meio de atuação tem focalizado a Educação a Distância como a modalidade para a formação continuada de docentes no País. Por meio da política de editais, dirigida às universidades, criam-se centros de

educação que se tornam prestadores de serviços de formação continuada para as redes de ensino de todo o país.

O gerenciamento das ações de formação continuada, através do conjunto de três ações distintas: criação da formação, ações da formação e avaliação epistêmica consolida a universidade como fomentadora das ações de formação, executando políticas governamentais de formação e construindo uma nova identidade aos docentes universitários: a de formadores de professores (LUCIO, 2013, p.113). Porém, é preciso pontuar que tais concepções acabam formando formadores intermediários das redes de ensino e não diretamente professores, o que ocasiona realmente um distanciamento entre a universidade e o professor do ensino básico, em lugar de uma aproximação. Após a finalização das ações de formação, são criadas e realizadas avaliações externas em larga escala para checar a eficácia das políticas de formação.

O eixo linguagem encontrava-se em um clima de disputa e tensão entre o conceito de alfabetização, letramento, e a retomada do método fônico. Nesse contexto histórico, inaugura-se a constituição de uma política governamental de formação continuada de professores, em torno do termo letramento, realçando o caráter político, ideológico e social das práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, considero que o conceito de letramento encontra-se ainda historicamente em construção no Brasil. Assim, o Programa Pró-Letramento, que pode ser lido com o sentido de “a favor do letramento”, marca uma diretriz educacional para as políticas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores, em um período em que a defesa do retorno ao método fônico fez-se presente no cenário nacional.

A perspectiva do conceito de *letramento* no Brasil evidencia que temos privilegiado a esfera da educação, considerando o letramento sempre em relação à alfabetização.

A questão da alfabetização escolar encontra-se na agenda da contemporaneidade em documentos governamentais nacionais e internacionais (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração do Bicentenário/Organização dos Estados Iberoamericanos /OEI) e em programas de formação docente (Pró-infantil, Pró-letramento, PNAIC) e é um dos principais fatores que me conduz à reflexão sobre as

atuais propostas de alfabetização escolar, endereçadas para a escola pública brasileira, compreendendo que concepção de linguagem, de sujeito, de leitura e escrita são subjacentes às propostas.

A análise do eixo formação permitiu-me realizar a leitura da conjectura de uma política governamental que responsabiliza a universidade pela formação continuada de professores e a elevação da qualificação profissional docente. É importante destacar que o trabalho dos professores é influenciado fortemente pelo contexto escolar, pela infra-estrutura disponível, pelas condições de trabalho, pelas características da comunidade, da unidade escolar e dos alunos, pelo projeto pedagógico das redes de ensino e das escolas etc. Essas condições materiais são incontornáveis e não deveriam ser ignoradas por nenhuma intervenção formadora de docentes. (LUCIO, 2010; FRADE, 2010)

Verificamos que, embora seja um fato que as ações de formação continuada tenham se intensificado com a criação da Rede Nacional, que era a “aspiração não apenas do movimento sindical, mas também do acadêmico, dos formadores e formadoras: aspiração e sonho de um sistema nacional desejado e sonhado há mais de oitenta anos” (ABICALIL, 2003), os docentes passam, desde então, a ser situados em forma(ta)ções de programas governamentais de formação continuada que possuem como principal pilar a gestão da educação por meio de arranjos institucionais e por poderosos sistemas informatizados de monitoramento, cujo foco são os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os jogos pedagógicos, as obras literárias do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e as tecnologias educacionais digitais, produzidos pela universidade e financiados por verbas públicas.

Particularmente, as questões relacionadas ao *ensino e à aprendizagem* da leitura e da escrita, vividos por muitos docentes, formadores, crianças, adolescentes e jovens brasileiros, têm sido as que mais me preocupam nesses anos como profissional da educação, nas instâncias municipais, estaduais e federais e nos diferentes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio, graduação e pós-graduação. Certamente, como afirma Bakhtin, “Ser um representante não abole, mas simplesmente especializa, minha responsabilidade pessoal ” (BAKHTIN, 2010, p. 99), e meu histórico de vida constitui minha responsabilidade diante da formação docente.

Caminhando na formação docente e a escrita da tese

Nos anos de 2010 e 2011, atuei como formadora no programa Pró-letramento, na formação inicial no Programa de Alfabetização, Documentação e Informação/ PROALFA/UERJ e na UFRJ, havia realizado a seleção para docente substituta de Prática de Ensino das Disciplinas Pedagógicas. Novamente, o espaço da Escola Normal, presente na realidade carioca, trazia-me a indagação sobre a formação inicial dos professores do ensino fundamental, ainda existente no nível secundário em nosso país.

Minha participação na extensão universitária no curso *Mais Leitura*, no ano de 2012, e na pós-graduação no curso *Saberes e Práticas da Educação Básica em Alfabetização, Leitura e Escrita* (CESPEB-2010 /2011 /2012), fez-me constatar que uma parte significativa de docentes participantes eram professores das redes de ensino das cidades do Rio de Janeiro que atuavam como professores formadores, pois, nos últimos anos, principalmente no período de 2003-2013, as políticas governamentais provocaram a convocação de um grande número de *formadores locais* (LUCIO, 2010), intitulados tutores e orientadores de estudos, para atuar nas políticas públicas de formação continuada, especificamente na área de leitura e escrita, e a universidade brasileira foi convocada para ser “produtora” de formações continuadas.

No ano de 2013, atuei como supervisora pedagógica de uma equipe, constituída por cinco formadoras, Inez Helena Muniz Garcia, Joana Darc Varejão Feitosa, Cláudia Andrade, Graça Reis e Beatriz Donda, do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e, deparei-me com questões levantadas pelo grupo composto por professoras alfabetizadoras experientes e uma professora iniciante. O grupo trazia interrogações sobre a seleção bibliográfica da formação, a prática pedagógica dos encontros de formação e essas questões inquietavam-me e também conduziam-me ao questionamento sobre outras formas de realizar a formação docente junto aos professores da escola básica.

Durante esse ano, novamente, visitei vários municípios do interior do Estado, dando palestras e, ao encontrar, reencontrar, partilhar e compartilhar a dinâmica da formação continuada em diversas Secretarias de Educação, marcadas pelo contexto nacional de uma gestão político-partidária que seleciona novas equipes a cada

governo e faz a contratação de fundações privadas e editoras que promovem capacitações e treinamentos para os docentes, conferi que os professores a cada dia estavam distantes da formação e silenciados .

Vivenciar a formação de professores insinuava-se como um tema relevante a cada novo município e me proporcionava reflexões importantes sobre diversos elementos que incidem sobre o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, como saberes, identidade docente, a profissionalização dos professores, as representações sobre os saberes e as práticas.

No mês de agosto de 2013, participei como palestrante do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), em conjunto com a professora Paula Cristina de Souza, do município de Piraí. Minha apresentação tinha como título “O (im)PACTO do ensino aprendizagem da leitura e da escrita: por uma alfabetização com sentido”. Nesse FALE tracei um breve panorama entre a Rede Nacional de Formação Continuada, o Pró-letramento e o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, enfatizando o Pacto e sua articulação com o *ensino aprendizagem* da leitura e da escrita e o trabalho com o sistema de escrita alfabético. No auditório tínhamos muitos docentes e gestores dos municípios dos quais eu supervisionava e, ao final, conversamos sobre “modelos” de formação docente . Além disso, no mesmo evento, fui entrevistada e muitas questões ativaram minha pequena história na formação no âmbito da universidade.

Meus pensamentos, após a entrevista, conduziram-me a uma caminhada entre a Tijuca e o Maracanã. A cada passo, lembrava que “Toda pessoa sempre é as marcas/Das lições diárias de outras tantas pessoas”³, e a cada passo, via uma marca e uma pessoa que me dera lições diárias na formação, e sabia, na atualidade, que, mesmo na condição de doutoranda, integrava uma parte da universidade e pensava “que embora as reformas educativas dos últimos anos tivessem deliberado uma desqualificação da universidade como locus da formação docente” (SANTOS, 2004, p. 62) era preciso defender a universidade como espaço qualificado para pensar e fazer educação, baseado no conhecimento científico, e a amostra eram as ações de formação, a extensão e a pesquisa junto aos docentes da escola pública.

Supervisionando o PNAIC, lendo documentos oficiais, editais de municípios, novamente ratifico que as políticas de formação continuada, no campo do ensino da

³ Fragmento da letra da música “Caminhos do Coração”, de Gonzaguinha.

leitura e da escrita, direcionam-se para formar os orientadores de estudo, e não os professores alfabetizadores.

Diante dessas questões, minha tese de doutorado, incorporada à pesquisa *mater*⁴ “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, realizada pelo LEDUC/UFRJ, trilhava seu caminho de constituição.

No entanto, com os desdobramentos da pesquisa no ano de 2011, nos EPELLE, a temática formação de professores suscitava-me as seguintes questões: Como os professores universitários aprendem metodologias de formação de professores da escola básica? O desafio de encontrar docentes em formação continuada e que vivem o cotidiano da escola de uma grande metrópole é um desafio para a formação continuada? O que é necessário que o professor universitário “saiba” para realizar parcerias com o professor que ensinar a ler e a escrever crianças de classes populares no atual contexto carioca? O esperam de uma formação de professor de leitura e escrita professores, formadores e coordenadores?

As caminhadas, viagens, preocupações, reflexões, questões que me moviam, preocupavam-me e desassossegavam-me transformaram-se em um processo de gestação da tese e em diversos artigos em que universidade, professores universitários, professores da escola básica eram temas centrais.

Na revista *Práticas de Linguagem*, da Universidade Federal de Juiz de Fora, vol.3, n. 1, no artigo “O PACTO Nacional pelo direito do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade” (LUCIO, 2013), apresentei o PNAIC e o ensino da leitura e da escrita, interrogando o papel do alfabetizador na formação.

No artigo, apresentado no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) de 2012, intitulado “O professor pesquisador e o professor alfabetizador nos espaços de formação continuada: olhares docentes sobre/para os alunos de classes populares das grandes metrópoles brasileiras” (LUCIO, E. O.; VAREJÃO, J. D. S, 2013), analisamos os discursos de pesquisadoras e de professoras, provocadores de preocupações com o ser professor hoje, no ensino público das

⁴ Utilizaremos o termo pesquisa *mater* por considerarmos que a pesquisa “mãe” gerou vários estudos.

grandes metrópoles brasileiras, e de indagações sobre o trabalho com a leitura e a escrita de crianças de classe popular.

No trabalho “Leitura literária na escola pública brasileira: ato na formação continuada e no trabalho docente” (LUCIO, E. O.; VAREJÃO, J. D. S. F, 2013), apresentado no Congresso Latinoamericano para o desenvolvimento da Leitura e da Escrita e IV Fórum de Letramento e Aprendizagem, a partir dos eventos discursivos dos EPELLE e as propostas de leitura literária sugeridas pela instâncias macro, meso e micro (repectivamente, universidade, Rede/escola pública básica e docentes/discentes), propusemos a leitura literária, enquanto ato (BAKHTIN, 1993) na formação de professores e sua vivência estética.

O estudo “As raízes da alfabetização e os sentidos dos (novos) discursos sobre alfabetização na formação”. (LUCIO, E. O.; VAREJÃO, J. D. S. F, 2013), apresentado na Primeiro Congresso Brasileiro de Alfabetização, examinou um momento de formação do PNAIC, em que os professores universitários elaboram suas estratégias formativas focalizando os saberes que são mobilizados pelos formadores intermediários com relação as raízes da alfabetização.

O artigo “Saberes de formadores de professores no Brasil” (LUCIO, 2013), publicado no evento Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança, analisei um evento de formação do PNAIC, focalizando os discursos de professores universitários e professores da escola básica, ratificando o docente do ensino básico como autor de seus dizeres e fazeres, e como desencadeador de enunciados docentes que constituem uma cadeia formativa que reitera a necessidade do elo entre universidade e escola básica .

No XXI Colóquio da Secção Portuguesa da Afirse, apresentei o estudo “Os saberes dos formadores de língua escrita no Brasil”, em que realizei uma análise de como os professores universitários elaboram suas estratégias formativas em dois eventos de formação no campo da alfabetização, um do PNAIC e outro dos EPELLE.

No evento Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Li 2014, Braga/ Portugal, apresentei o estudo “Vivenciando o ensino aprendizagem da leitura na formação de professores alfabetizadores brasileiros”eo foco do trabalho centralizou-se nas estratégias formativas de *ensino aprendizagem* da leitura nos

EPELLE como ferramenta indispensável para o entendimento dos conhecimentos teóricos sobre o processo de leitura.

Na Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, no trabalho “Os saberes dos formadores de professores de leitura e escrita e a universidade brasileira contemporânea”, debate com profundidade, uma temática global, o diálogo entre a universidade, a escola pública e o campo da formação docente .

No artigo “PesquisaformAÇÃO e construção do currículo : percursos de formação e transformação”, apresentado no XI Colóquio sobre Questões Curriculares / VII Colóquio Luso-Brasileiro e I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, exponho a análise das pautas dos dois primeiros anos de formação e o currículo construído nos EPELLE.

Por último em “Palavreando rios: confluências entre a formação inicial e a extensão universitária”, apresentado no VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, registro minha trajetória de formadora em um curso de extensão em conjunto com uma professora *itinerante iniciante* (LUCIO & MARITZA, 2014), em um processo de vivência do processo de escrita *com* a docente sobre a prática alfabetizadora na Rocinha. Sendo a escrita *com* a docente o fio para a construção de um caminho de uma formação emancipadora.

Em meus caminhos de professora a formadora, procuro escrever e inscrever “porque escrever é fazer história” (PRADO & SOLIGO, 2005, p. 24). E minha história é irreproduzível, mas revela meu ser e “ser realmente na vida significa agir, é não ser indiferente ao todo na singularidade” (BAKHTIN, 2010, p.94), a palavra *professora* me revela, desvela, reflete e refrata. Sendo assim, minha assinatura-reconhecimento (ibidem) consolida meu ato responsável que pretende concretizar-se em meu próprio *ato escritura* da tese, como ação única minha nesse mundo. Minha aspiração é cooperar por meio de meu estudo para o campo da formação de professores, reconhecendo o valor da matéria-prima a ser revelada e unindo-me aos pesquisadores que têm produzido contribuições significativas para as redes de ensino, para seus profissionais e para os alunos das classes populares, na certeza de que “Quando escrevemos sonhamos um mundo com mais qualidade e conseqüentemente reclamamos por uma vida com mais dignidade. Escrever é acreditar que um novo cotidiano é possível.” (QUEIRÓS, 2010)

1 INTRODUÇÃO

*Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia.
(João Guimarães Rosa)*

*Busca – ação de buscar. Investigação, pesquisa.
Travessia - ato ou efeito de atravessar uma região,
um continente, um mar etc.
(Dicionário Online de Português)*

Esta introdução pretende ser, sobretudo, um registro de busca e travessia que faço aos prováveis leitores e leitoras desta tese. Nela procurarei registrar momentos que percorri durante os cursos de mestrado e doutorado, em que minha vida, *em gerúndio*, foi marcada pela ação simultânea entre estudar e formar e meus múltiplos *eus* de professora, estudante, formadora e supervisora. Trata-se de um *texto experiência*, uma escrita encarnada, e, por isso, fortemente marcada, no dizer de Jorge Larrosa, por aquilo que me passou, me aconteceu e me tocou.

O *texto experiência* de minha tese me escreve e inscreve enquanto pesquisadora das Ciências Humanas e registra minha trajetória na vivência de um grupo de pesquisa que se expôs e se dispôs, **junto** com docentes de escolas públicas do Rio de Janeiro, a construir uma formação docente na *lógica da inovação*, que, segundo Canário (2005, p. 93), consiste:

em processos de mudança pontuais, designando mudanças endógenas às escolas em que é dominante uma lógica de mudança *instituinte*, ou seja, em que existe coincidência, ou pelo menos, uma relação muito próxima e direta entre os que concebem, decidem e executam.

Nessa perspectiva, os discursos dos docentes da educação básica e dos docentes universitários sobre a escola e a formação de professores tornam-se o centro do processo formativo, relacionando seus problemas contemporâneos e a construção de soluções singulares, diferentemente da lógica das reformas educacionais (LEHER, 2010; EVANGELISTA & SHIROMA, 2007; FREITAS, 2002; BARRETO, 2015; entre outros), que são pensadas, de um modo geral, para os professores e professoras, e não **com** eles/elas. Reformas neoliberais que tentam homogeneizar os espaços de formação e os docentes, fazendo com que a atuação desses profissionais seja cada vez menos autônoma, pois cada vez há maneiras de

ensinar, avaliar e aprender, o que os professores não pesaram, não refletiram e não criaram. O que os professores fazem tanto na escola básica e muitas vezes na universidade é “aplicar” políticas alheias.

Dessa forma, ratifica-se a expropriação do conhecimento (BARRETO & LEHER, 2003) em todos os níveis de ensino, pois são “ensinadas” maneiras de implementar políticas de formação docente e não de participar e criar formações implicadas com as questões docentes e discentes.

Sendo a educação e a formação sempre relativamente emancipadoras, a justiça na pesquisa e na formação relacionam-se à empatia, vivência e não-indiferença entre professor da educação básica e professor universitário.

Logo, o presente estudo é uma contrapalavra ao viés gerencialista das políticas educacionais (GERALDI & GERALDI, 2012) e à homogeneização da formação docente, pois conto-me entre os pesquisadores que estudam, pensam e fazem a formação docente, com o objetivo de corroborar a visibilidade do discurso desses sujeitos no debate público educacional. Proponho, então, a categoria *pesquisa-formAÇÃO*, concebendo-a como *encontros* de sujeitos que se colocam em relação ao que dizem, como o fazem e com o que pensam, um “ato único e irrepetível” - reportando-me à dialogia Bakhtiniana, que produz diferença, pluralidade e heterologia.

Retomo o filósofo para ressaltar que “O complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas” (BAKHTIN, 2003, p. 380), e que, embora a voz se constitua na instância discursiva, fundante de todo o texto, logo fundante da proposição que concebe as ciências humanas como ciência do discurso (AMORIM, 2001, p. 25), posso questionar a centralidade da voz e da interação diante da imposição do silêncio, uma vez que o ponto central da relação com a palavra do outro, ou seja, a outra palavra, é o colocar-se na escuta, sendo escutar distinto de ouvir.

Escutar, colocar-se na posição de escuta

significa dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu, dar tempo e dar-se tempo. Esse não é o tempo nem o tempo produtivo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o **tempo disponível, disponível para alteridade**, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade a alteridade do outro em relação à sua identidade. (...) Escutar significa dar tempo ao outro. (PONZIO, 2010, p. 26) (grifos meus)

A obviedade escutar e dar voz precisa ser desconstruída e enfrentada diante de uma realidade da educação nacional em que os meios de comunicação tornam visível a escola, a universidade, seus problemas e seus in-sucessos e raramente seus êxitos.

O avesso é colocar a escuta como lugar do diálogo, sendo a escuta dialógica engrenagem de sentidos e o *dialogismo* o princípio de produção de conhecimento (FARACO, 2014, p.12). Na obra de Bakhtin, o conceito de *compreensão responsiva* salienta o elo entre compreensão e escuta, uma escuta que fala, responde, por meio da compreensão e do pensamento participante, e quem escuta, tem voz? Ou seja, é um ser de linguagem? Sim, o ser humano, o humano professor.

Nesse contexto, selecionar Bakhtin como fio condutor de uma pesquisa significa colocar o ser humano no centro do estudo educacional *des*-construindo uma hipótese canônica que desloca a divisão do trabalho entre os que pensam e os que fazem; os que elaboram e os que executam, cujo exemplo mais atual são os sistemas apostilados, definidos por Adrião *et al* (2009) como intervenções que oferecem serviços e produtos às escolas, tais como materiais didáticos (apostilas, CD-ROMs etc.) para docentes e alunos, além de monitoramento dos processos de uso de tais materiais.

Alicerçando-se na teoria enunciativa Bakhtiniana, é possível pensar na arena da formação como espaços instauradores da discursividade docente, em que os professores e formadores produzam e provoquem a produção de sentidos, considerando esta categoria bakhtiniana como sendo as respostas às perguntas. “Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós” (BAKHTIN, 2003, p. 381).

Enquanto pesquisadora do LEDUC, luto pelo direito à diferença e à escrita de uma tese na posição de uma pesquisadora que se dá a ler a formação realizada pelo seus próprios pares. Dessa forma, constituí-me formadora a partir de conhecimentos, saberes e opiniões sobre temas, concepções de formação docente, de linguagem, de infância, experienciados durante os anos de vida pessoal e profissional, a partir de estudos, documentos e encontros que me influenciaram durante esses anos.

Porém, não posso pretender pensar uma formação, que, na verdade, é uma luta política, a partir de minha perspectiva, que não seja sempre *com* o professor e a *partir* da realidade concreta do cotidiano escolar, de forma *implicada*.

A tese é a travessia de uma docente formadora pesquisadora que elegeu a busca por uma ideia de formação como produção de saberes e conhecimento, como compreensão da formação enquanto ato e a certeza do professor como um intelectual (GRAMSCI, 1989), associada à proposta de escritura do que acontece no espaço de formação, na escola.

O que será partilhado na tese são *atos/eventos* dos Encontros que vão na contramão da concepção de formação modalizadora e escolarizada, pois “é da uniformidade que foge a vida” (GERALDI, 2014, p. 94).

Escrevo esse *texto* que é uma *experiência*, sobretudo, porque, mesmo em tempos difíceis, o amanhã ainda não está feito. Dessa forma a ideia/sonho/condição do protagonismo docente nas diretrizes das políticas educacionais precisam se tornar verbo, ou seja, nas palavras de Paulo Freire é preciso “diminuir a distância entre o discurso e a prática” (2003, p. 61). Logo, tendo como princípio a coerência com o que penso/sonho/falo e o que sou capaz de fazer e realizar, é que seleciono a universidade e a formação docente para estudo.

A universidade ressignificada pode representar mais do que nunca, para os professores, espaço privilegiado para *encontros* efetivos, ainda mais se fizermos a aposta de que podemos aprender uns com os outros, “entre”, na certeza de que os professores, estando em um ambiente de escuta sensível, sempre terão o que dizer. Portanto, encontros favoráveis à participação e à *leitura da palavra e do mundo*, em que há escuta de expressões, marcas de reflexões consistentes, posicionamentos autorais e políticos que darão início ao re-começo.

Talvez, um bom recomeço – na universidade e fora dela – seja abandonarmos o discurso na terceira pessoa (o problema é dos professores, da escola) e assumirmos nós, no coletivo junto com os outros, com alguma “desobediência”, necessária à atuação em nossos tempos e à contra-corrente da hegemonia e consolidar laços entre investigação e formação. Laços que

enriquecendo a vida universitária num duplo sentido: por um lado construindo uma educação de base, que dê a cada um os instrumentos de conhecimento e de auto-conhecimento, de desenvolvimento de uma vida plena também na relação com o trabalho; por outro lado realizar um esforço para levar a investigação até um público mais alargado, de modo a ligar a

reflexão científica aos debates públicos sobre educação. (NÓVOA, 2015, p.20)

No caminho de busca e travessia, para apresentar o percurso que me fez chegar a esse projeto, lembro que o que se busca na perspectiva dialógica são “pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2003, p. 307). A experiência humana deve ser feita entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos que surgem sempre da tensão, da polêmica, da diferença, “unindo na arena da simultaneidade arquitetônica o centrífugo e o centrípeto, o singular e o universal, o repetível e o irrepetível, o eu e o outro” (SOBRAL, 2007, p. 112).

Pautando-me nos estudos sobre a interpretação do mundo real da formação de professores e preocupando-me com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos, ratifico que o objeto de estudo das ciências humanas “é o ser expressivo e falante” e que

o sujeito não pode ser percebido e estudado como coisa, porque como sujeito e permanecendo sujeito não pode tornar-se mudo; consequentemente o conhecimento dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p.23).

Sendo assim, pelas etapas do movimento dialógico bakhtiniano da interpretação, considerando que as relações são a base do sentido e a “não separação entre a ideologia e a realidade material do signo, não dissociação do signo das formas concretas da comunicação social e suas formas de base material-infra-estrutura” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 45), tomarei como ponto de partida o discurso presente nos documentos internacionais de formação docente, constituindo um movimento retrospectivo.

Em seguida, farei uma ligação entre os documentos nacionais, correlacionando-os com os conceitos de *refração* e *reflexão*⁵, em um movimento prospectivo que será aliado ao objeto *micro* da investigação, ou seja, os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE). Dessa forma, as diversas vozes que compõem o discurso, de forma integrada e dotada de unidade de sentido, marca de um todo arquitetônico, “estando suas partes articuladas internamente, de modo relacional que as torna interligadas e não alheias

⁵ Refração e reflexão são conceitos bakhtinianas que se realizam nos signos.

umas às outras, isto é, constitutivamente” (SOBRAL, 2007, p. 110), estarão entrecruzadas no discurso da tese.

A forma arquitetônica ratifica o caráter exploratório da pesquisa qualitativa e o método indutivo de abordagem do problema que pode possibilitar algumas conclusões e princípios sobre a formação de professores, pois a análise epistemológica não será realizada de um lugar “fora da pesquisa” e nem “fora da cena” (BRANDÃO, 2001, p.156), sendo “a arte da pesquisadora a capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema da pesquisa” (BRANDÃO, 2001, p.164).

Concluindo a parte introdutória deste estudo, exponho abaixo a forma como está organizada a tese:

No prólogo intitulado de *Folha de rosto: Em todo pesquisador mora uma pessoa*, trago minha trajetória de vida, na esfera familiar, acadêmica e profissional, possibilitando um dizer em primeira pessoa.

No capítulo 1, **Introdução**, exponho as “palavras momentos” que constituem o título da pesquisa, um percurso trilhado na construção da pesquisa e a construção de seu problema, o objetivo geral e objetivos específicos, a justificativa, o campo empírico.

No capítulo 2, intitulado **A construção de um olhar: vendo, revendo e recompondo a produção bibliográfica**, trago um olhar histórico sobre o ensino inicial da leitura e da escrita e a formação dos alfabetizadores, procurando compreender e articular os estudos da Formação Continuada de Professores com os estudos da linguagem. Assumo uma leitura compreensiva dos estudos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) nos grupos de trabalho: Formação de Professores, Ensino Fundamental e Alfabetização, Leitura e Escrita e no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Analiso trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf) e no Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE), eventos promovidos pela Associação Brasileira de Alfabetização. Analiso também o banco de dados da Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (ABEC) e traço os grupos de pesquisas cariocas que estudam alfabetização, contextualizando o Laboratório de Estudos da Linguagem Leitura, Escrita e Educação (LEDUC).

Na **Arquitetônica Teórico-Metodológica de uma Pesquisa-formação**, Capítulo 3, apresento a pesquisa e alguns principais pressupostos de Bakhtin, dialogando com estudos que se ancoram em sua filosofia da linguagem, a fim de tecer considerações sobre a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa e justificar o estudo de caso dos Encontros de Professores para estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE). Foi necessário um aprofundamento dos pressupostos que se inte-relacionam à concepção dialógica humana para compreender concepções e conceitos que alicerçam uma forma de pensar e fazer pesquisa.

No capítulo 4, traço **Ancoragens Teóricas** por meio de um diálogo com Maurice Tardif, Jorge Larrosa, Rui Canário e outros autores para firmar os conceitos de *Eu e Outros*, *Heterogeneidade*, *Heterologia*, *Saber Docente* e *Formação de Adultos*, a fim de aliar os conceitos a pressupostos da concepção de formação de perspectiva discursiva bakhtiniana.

Em **Reforma, formação e inovação**, capítulo 5, proponho o estudo de documentos nacionais e internacionais, mapeando e analisando as principais perspectivas contemporâneas para a formação docente, particularmente, para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais.

No capítulo 6, **Gestando o novo: metodologias dialógicas de formação docente na perspectiva bakhtiniana**, exponho metodologias dialógicas de formação para estudar e compreender a “gestação do novo” na formação continuada docente, e nos sub-capítulos **Escrita de docentes: experiência e autoria**; **Desatando Atas: a escrita do gênero Ata como metodologia de formação docente**; **O direito à leitura literária na formação continuada docente** e **Currículo alfabetizador Epelleano: um Rio de águas docentes**, abordo as construções realizadas nos diversos eventos de formação continuada.

Finalmente, sintetizo com as considerações finais **Acabamentos, não inacabados, princípios para a formação continuada docente**, elencando princípios para a formação docente, possibilitadas a partir da trajetória de estudos sobre um objeto, inter-relacionando as perspectivas contemporâneas de formação docente.

1.1 Palavras para um título

*Fisicamente, habitamos um espaço, mas sentimentalmente, somos habitados por uma memória (...) Teremos de usar as memórias que o tempo acumulou.
(José Saramago)*

Tempo houve em que meu projeto de tese intitulava-se *Reflexão e Responsividade na formação de professores de leitura e escrita*. Tempo de minha entrada no curso de doutorado no ano de 2011 e de encerramento de meu trabalho docente como professora universitária substituta na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na disciplina Prática de Ensino das Disciplinas Pedagógicas. Tempo de formadora no *Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica em Alfabetização*, na mesma Instituição, no Programa Pró-Letramento, nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, de formadora de professores iniciantes no Programa de Alfabetização, Documentação e Informação/ PROALFA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, de parecerista no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Alfabetização e de integrante do projeto Letramento Literário e Formação de Professores na Universidade Federal Fluminense.

Tempo em que declarava que “Meu projeto de pesquisa está focalizado na questão da extensão universitária em transformações que se colocam no Rio de Janeiro, nesse diálogo dos formadores universitários com os professores. O tema está me interessando muito, estou acompanhado os EPELLE⁶ desde o ano passado, embora no segundo semestre tenha me desligado, devido ao trabalho no PROALFA, no PNLD e outros, mas a construção dialógica desse material, desses conteúdos, digamos assim, desses saberes, que não estão sendo construídos só pelos formadores, mas nessa relação dialógica com vocês, como professores”.⁷

Tempo em que minha orientadora, durante nossos encontros epelleanos, dizia: “A Beth quer comparar um pouquinho o outro jeito de fazer de outras universidades, da UERJ, da UFF, de outras do Rio (...). Ela poderá apresentar os materiais, como treinamento, poderá consultar as professoras participantes para

⁶ Encontros de Estudos de Letramento, Leitura e Escrita

⁷ Doutoranda Elizabeth - a autora - transcrição do Epelle de 12 de março de 2012, arquivo da pesquisadora.

falarem como essa didática da formação ocorre e fazer o contraponto com outros espaços formativos”⁸.

Tempo descrito em miudezas históricas pessoais que talvez interessem pouco, mas que a mim interessam muito, pois os lugares fizeram a pessoa, professora universitária pesquisadora formadora, que escreve como ação política responsável e responsiva, constatando que é preciso refletir e construir novas práticas formativas docentes e práticas educativas na escola.

A tese intitulada “A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes da/na formação continuada de professores de leitura e escrita” perpassa tempos em que docentes brasileiros, mexicanos e portugueses, do século XXI, o século do Conhecimento, são agredidos por autoridades policiais⁹, denunciam a necessidade de melhores condições de trabalho, lutam contra a privatização e o desmonte da escola pública, defendem pedagógica e politicamente concepções de leitura e escrita, que não “interditem as formas linguísticas e os sujeitos” (GERALDI, 2010, p. 61), é necessário contar palavras, ou seja, trazer à existência palavras docentes e levá-las em conta, ou seja, considerá-las, divulgá-las, revelá-las, propagá-las, proferi-las.

Palavras docentes que contam uma “palavra outra” no sentido da alteridade, uma palavra da diferença não indiferente, palavra singular que se dá na escuta, nos Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita, que se fundamenta na perspectiva de formação discursiva bakhtiniana e que traz a centralização do professor e da escola básica na formação, afirmando a grande

⁸Formadora Ludmila, Transcrição do Epelle de 12 de março de 2012, arquivo da pesquisadora.

⁹Refiro-me às greves docentes realizadas no Brasil, no ano de 2013, com amplo apoio social, e às respostas fundamentadas pedagogicamente pelos docentes para a não adesão aos pacotes instrucionais privados, comprados pelas Secretarias de Educação de São Gonçalo/ RJ, do Rio de Janeiro/RJ em 2010, Salvador/BA em 2013 e Aracaju/SE em 2014. No México, em setembro de 2013, os docentes lotaram a Praça principal da cidade, o Zócalo, lutando contra a privatização do ensino e as reformas educacionais. Manifestação similar ocorreu na cidade de Puebla no mesmo mês. Nesse período, eu me encontrava apresentando trabalho acadêmico no XII Congresso Latino-americano para o Desenvolvimento da Leitura e da Escrita e IV Fórum Ibero-americano de Letramento e Aprendizagem e presenciei as manifestações nesse país.

A temática “professores em luto e em luta” é o mote das reivindicações docentes e estudantis em Portugal, país que vive as consequências da reforma, com o fechamento de escolas, esvaziamento da profissão docente e “privatização” das universidades públicas. Durante todo o ano de 2014, realizei meu doutorado sanduíche em Portugal, na Universidade de Lisboa (UL), tempo em que participei do cotidiano da UL, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX) /Instituto Politécnico e do agrupamento de escolas Quintas de Marrocos.

revolução bakhtiniana que é a centralização do outro no espaço formativo, ou seja, o outro professor da escola básica.



Figura 1: Fotografias da manifestação da greve de professores, no Rio de Janeiro, em setembro de 2013 (acervo da pesquisadora).



Figura2: Fotografias feitas pela pesquisadora, em setembro de 2013, na Cidade do México (acervo da pesquisadora).



Figura 3: Fotografias feitas pela pesquisadora, em outubro de 2014, na cidade de Lisboa e de Coimbra (acervo da pesquisadora).



Figura 4: Fotografias da manifestação da greve de professores no Rio de Janeiro em setembro de 2013



Figura 5: Fotografia feita pela pesquisadora, na cidade de Puebla/México, em setembro de 2013 (acervo da pesquisadora).



Figura 6: Fotografias feitas pela pesquisadora, na cidade de Lisboa/Portugal, em outubro de 2014 (acervo da pesquisadora).

Palavra, na perspectiva bakhtiniana, é um signo ideológico, marcado por valores de uma época, portanto signo ideológico de uma posição social e histórica. É uma parte da realidade material “tecida a partir de uma multidão de fios ideológicos e serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. (BAKHTIN / VOLOCHINOV, 1992, p. 41).

No Círculo de Bakhtin, a palavra sempre se posiciona na relação eu-outro, é a “ponte lançada entre mim e os outros” (ibidem, 1992, p. 113). Especificamente neste estudo, as palavras de docentes da escola básica e dos formadores, tradicionalmente consideradas “palavras estrangeiras”, são preciosas, pois o diálogo e a alteridade são fundantes para que a palavra torne-se “um território comum entre locutor e interlocutor” (ibidem, 1992, p. 113).

As palavras vivas, resultado do processo de interação conjunta de docentes da escola básica e formadores na arena discursiva da formação, trouxeram aos eventos de formação as experiências de professores e formadores concretos que vivem e conhecem a realidade de uma grande metrópole brasileira. O que me instigou a provocações e preocupações com o ser professor hoje no ensino público das grandes metrópoles brasileiras e a indagações como as que pervagam este trabalho: como os problemas de ordem econômica, sociocultural e política, nos quais se originam a violência e o fenômeno ideológico da “criminalização da pobreza”, reverberam-se e desdobram-se nas escolas públicas das cidades metropolitanas? O que isso tem a ver com a crença de que os alunos de classes populares são impotentes ou incapazes de apropriação e inserção na cultura da escrita? (LUCIO & VAREJÃO, 2012, p. 15).

A tensão dialógica fez emergir divergências, sobre o ponto de vista do outro, entre o docente na escola básica e o formador na universidade, de forma respeitosa, mas sem o compromisso de aceitá-las, mas com a atribuição de tentar o acordo. Divergências que, muitas vezes não são registradas nas pesquisas, serão resgatadas neste trabalho. No entanto, enquanto integrante de um grupo de pesquisa bakhtiniano que dissemina o conceito de Dialogismo como um processo que forma sujeitos e sentidos e ratifica que o sujeito professor e formador são constituídos, ontológica e discursivamente, pelo outro e que ele também constitui os outros, considero potente a divergência, o não consenso do diálogo, a reação da palavra à palavra, que reflete e refrata relações de sentido sobre a /da / na formação docente, sendo a “palavra proferida a carne mortal do sentido.” (BAKHTIN, 2003, p. 146)

Minha filiação a uma concepção de formação docente na perspectiva discursiva bakhtiniana (ANDRADE, 2011, 2014) fez-me adicionar ao título o termo *O discurso desvela*, a partir da definição de discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2008, p. 207) que é “uma unidade de produção de sentido que é parte das práticas simbólicas de sujeitos concretos e articulada dialogicamente às suas condições de produção, (...) constituindo seus sujeitos e inscrevendo-os em sua superfície sua própria existência e legitimidade social e histórica”. (SOBRAL, 2009, p. 101).

O discurso desvela, ou seja, traz o desvelamento como resposta, como ato de seus personagens, formadores e professores, na formação continuada, e conduz-nos à reflexão de “quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo- que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida- que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a afeição verdadeira e original” (BAKHTIN, 2013, p. 204).

Que véus o discurso com a prática docente do formador e do professor podem ser desvelados em atos exotópicos de forma responsiva, considerando que o desvelar no gesto exotópico é sempre parcial, mas é uma assinatura, uma resposta?

Enquanto professora, pesquisadora e formadora, ressalto que necessitamos desvelar nossos próprios olhares, mudar os olhares dos professores e dos formadores para novos olhares, não no sentido de mostrar o que o outro é ou

propor o que o professor não vê, mas no sentido de buscar novos olhares para a formação docente, para os alunos, para a escola pública e a universidade.

O desvelamento é relacional, responsivo e processual, sendo o ponto de partida para o dialogismo e sua pluralidade de vozes na formação. Sendo assim, o discurso desvela, faz conhecer os saberes dos docentes e dos formadores de professores.

Segundo Andrade (2010, p. 10),

A concepção discursiva de relações de socialização inscreve os sujeitos numa rede de relações que se realiza cotidianamente e dinamicamente os altera, se alterando, ao reforçar proximidades ou afastamentos, rompendo ou refazendo certos “nós”. Sujeitos, conhecimentos e linguagem estão em constante alteração mútua, o que significa conceber que a linguagem, ao ser apropriada por indivíduos, é alterada e o sujeito somente se constitui pelos usos que faz da linguagem. Ainda se pode conceber esta interação linguístico-subjetiva como produtora de conhecimento, pois alterar-se é necessariamente produzir reflexão sobre o deslocamento efetuado, um certo grau de consciência decorre necessariamente dos movimentos históricos dos sujeitos.

Nesse contexto de criação do título, estive empenhada em ressignificar os processos formativos dos docentes do ensino fundamental, responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita, a partir da reconsideração dos saberes necessários à formação docente na perspectiva discursiva, por isso foco nas práticas formativas dialógicas dos EPELLES para construir o objeto de análise do presente estudo. Parto da questão sobre a ambivalência formadora entre docentes do ensino básico e docentes universitários e seus saberes docentes (TARDIF, 2007) para apresentar as estratégias formativas e o processo de vivência da perspectiva bakhtiniana discursiva de formação experienciada pelo Laboratório de Leitura de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC).

Nos EPELLES, os formadores e os professores trazem saberes teóricos e práticos da área da formação e da leitura e escrita que foram construídos no campo empírico, sendo, portanto, considerados discursos e saberes docentes e, por isso, que uma vez postos no acontecimento, na formação, em sua arena discursiva são provocadores da desmitificação, ou seja, a formação na perspectiva discursiva bakhtiniana é construtora do conhecimento, isto é, o trabalho forma e re-forma saberes docentes da / na formação continuada de professores.

Em concordância com a afirmação de Canário (2000, p.42) sobre os contextos de trabalho possuírem uma potência formativa e que, para fazê-la

realidade, é preciso que os educadores (professores da escola básica e formadores) tomem a prática que tem lugar na escola e na universidade (a sua própria, inclusive) como objeto de reflexão e pesquisa, considero que o mapeamento, a descrição e a análise desses procedimentos formativos trarão contribuições importantes à compreensão e aprimoramento dos processos de formação inicial e continuada docente, aliando-se a estudos recentes que têm destacado a importância da formação dos formadores e dos professores como elemento essencial da profissionalização docente.

Numa perspectiva discursiva bakhtiniana, parece-nos possível pensar em espaços de formação sem considerarmos o entrecruzamento e as imbricações entre todos os sujeitos envolvidos nesse auditório social, logo todos possuem um fazer formador, mas não se fazem formadores.

Em virtude de participar de um laboratório que tem por nome Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação e de estar abordando o processo inicial de aprendizado da leitura e da escrita, diante de um período histórico designado como quarto período da alfabetização (MORTATTI, 2010, p. 331), em que se observam variações terminológicas, como letramento (SOARES, 2006; KLEIMAN, 2008; ROJO, 1998; GOULART, 2006; TFOUNI, 2010), alfabetização (FREIRE, 1991), alfabetização na perspectiva freireana (GERALDI, 2011, 2014; SAMPAIO, 2011), cultura escrita (FERREIRO, 2002, 2013) e literacia (DIONISIO, 2007), opto pela designação não-hegemônica de leitura e escrita, para me referir ao processo de ensino aprendizagem inicial da leitura e da escrita, reafirmando que, em detrimento dos conceitos e seus constructos teóricos, as crianças de classes populares brasileiras continuam enfrentando grandes desafios para terem acesso aos bens da cultura letrada e que a “geografia da pobreza” (CANÁRIO, 2013, p. 48) muitas vezes coincide com a geografia do não aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Para Bakhtin, a língua, enquanto prática viva, está ligada à consciência linguística do locutor e do receptor como linguagem existente num conjunto de contextos possíveis. Em decorrência disso, a “palavra” nunca será empregada como um item dicionarizado, mas nas mais diferentes enunciações dos locutores, nas mais diversas enunciações de sua prática linguística. Bakhtin e Volochinov, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, explicam que a “palavra” sempre se dá em contextos de enunciações precisos, logo, em um contexto ideológico preciso e, em

decorrência disso, a palavra sempre estará “carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (1992, p. 95). Sendo assim, as palavras de um título de tese são palavras que se relacionam a uma realidade social do tempo presente e registram um texto que traduz esta *experiência*. Este texto e esta *experiência* que marcam a vida, na formação docente, na esfera da universidade, em tempos de uma universidade mercantilizada e que nos faz pensar e interrogar, enquanto professores formadores, a nós próprios: qual o papel da formação docente de professores de leitura e escrita? A formação é uma prática política? O que é ler e escrever? O que consideramos leituras e escritas docentes?

O texto experiência desta tese centra-se numa

passagem que não para: do texto para vida e da vida ao texto, das palavras do texto às palavras do leitor (ao que vê, ao que sente, ao que pensa) e desta outra vez ao texto, do texto ao discurso que gera, e deste outra vez ao texto (LARROSA, 2015, p.170)

Um texto que é experiência, que traduz a vida singular e irrepitível, que desvela diferenças, heterogeneidades e pluralidades e que escreve e inscreve a formação dos professores a partir da experiência, do saber e do sentido.

1.2 Percurso trilhado na construção da pesquisa

Este projeto de pesquisa foi construído a partir das experiências que me constituem enquanto pessoa professora e de minha vida no ‘gerúndio’, enquanto mestrande e doutoranda vinculada, desde do ano de 2006, ao Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC-UFRJ), coordenado por Ludmila Thomé de Andrade, atuando em diversas ações de formação continuada docente, como: Programa Pró-Letramento (2006-2011), Olimpíadas de Língua Portuguesa (2009), Especialização Lato Sensu “Saberes e Práticas da Educação Básica Alfabetização, Leitura e Escrita” (2010-2012), Curso de Extensão “Alfabetização e Mais Leitura (2012) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013). Também, soma-se a estas experiências de formação, docência na Formação Inicial do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ – *Campus Multidisciplinar*).

Em minha trajetória acadêmica, a docência no ensino superior, enquanto formadora de professores, inicia-se na formação continuada para, posteriormente vivenciar a formação inicial. Sendo assim, meu caminho de pesquisadora é vivido intensamente em percursos entre estudar sobre a formação docente, planejar ações de formação, realizar formações, avaliar a formação, em seus êxitos e limites, sempre entrelaçando a circularidade teoria e prática e suas implicações com as políticas de formação docente, linguagem e ensino inicial da leitura e da escrita.

Atuar como formadora tornou-se uma *itinerância pedagógica* em diversos setores da universidade, secretarias de educação e escolas, com constantes viagens para municípios do interior do Rio de Janeiro e mesmo para outros Estados. Toda essa *experiência* trazia-me reflexões, preocupações, questões que me desassossegavam, mobilizando-me de tal maneira a transformar-se em um processo de gestação da tese, que, em diversos momentos, foi registrado em artigos cujos eixos norteadores dos trabalhos concentravam-se nas seguintes temáticas: o papel da universidade e da escola pública, as ações de formação, formação e trabalho docente, os formadores e suas diferentes perspectivas de formação, as crianças de classes populares e o ensino da leitura e da escrita, entre outros.

Os estudos realizados durante o percurso de mestrado e doutorado, especialmente os relacionados às políticas educacionais, formação docente, linguagem e discurso, provocaram-me um processo de desnaturalização da padronização da formação docente impulsionada pelas Reformas Educacionais. A escolha pela desnaturalização registra uma opção epistemológica e política, como *um conhecimento prudente para uma vida decente*, como ressalta o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2004), mostrando-nos que é fundamental a necessidade de ‘desfazer’ a naturalização da ciência e do poder.

Particularmente neste estudo, pormenorizando a “desierarquização” entre a produção de saberes por docentes da escola básica e docentes universitários, opto por analisar a formação criada e vivenciada pelo LEDUC nos Encontros de Estudos de Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), fazendo da escrita do *texto experiência* um ato de valorização docente e de defesa da academia como a impulsionadora por excelência do *logos* da formação.

Tomar os Encontros do EPELLE enquanto empiria de pesquisa é reforçar a dimensão coletiva e colegiada da docência, é provocar a existência de novos

sentidos para a ideia de coletivo profissional, escrevendo sobre as rotinas de funcionamento dos Encontros, seus modos de decisão e estratégias pedagógicas formativas que apelaram à corresponsabilização e à partilha entre docentes da escola básica, docentes universitários, mestrandos, doutorandos, estudantes de graduação, bolsistas de iniciação científica e à partilha entre pares.

Pretendo colaborar para a gestação da criação de um processo de formação em que os docentes sejam protagonistas da formação, e que suas 'vozes' próprias ecoem em novos *Encontros* que valorizem a escuta como essencial para uma educação que produza novos sentidos e efetive uma perspectiva enunciativa discursiva. Tal perspectiva de formação vai ao encontro de um processo de valorização, compartilhamento-publicização dos saberes docentes, qualificando *experiências* na escola pública como legítimos.

Trazer a palavra compartilhamento hifenizada com publicização atende ao propósito de marcar uma posição ética-política e epistemológica de configuração mais ampla do que aquela que geralmente subjaz ao uso do termo em contextos de formação continuada docente, centrada numa lógica utilitarista, pragmática, de funcionalidade do gesto de compartilhar, circunscritos na simetria dos sujeitos: professores falando para professores, diretores para diretores, em movimentos endógenos na escola.

No confronto das múltiplas vozes da formação continuada, o professor, quando não está na posição de espectador aprendiz, muitas vezes está na posição de formador, mas poucas vezes é autor e coautor na formação. Aquele que aprendeu a fazer pela prática e pela apropriação do conhecimento produzido pelo universo douto e está autorizado a compartilhar seus saberes em um universo restrito, beneficiando os seus pares mais diretos.

Trata-se de uma valorização das contribuições dos sujeitos inseridos no cotidiano escolar, mas que não basta para legitimar os docentes na esfera do discurso pedagógico.

A categoria compartilhamento-publicização está diretamente relacionada ao *horizonte social* bakhtiniano, que, por um lado, ajuda a superar a lógica do mercado da formação, viabilizado pela universitarização, e por outro, rompe com a visão endógena de formação centrada na escola para a escola. Não se trata de negar o legado da universidade na produção do conhecimento no campo pedagógico, mas

de tomá-la como potencializadora da publicização do discurso docente, à medida que se constitua o *horizonte social*, “o espaço-tempo compreendido em uma relação verbal, ou seja, o espaço-tempo da enunciação” (GEge, 2009, p. 58), que orienta os sujeitos quanto aos valores construídos na interação na formação, propondo assunção de posicionamentos.

Compreender, pesquisar e entender a formação docente sob a perspectiva enunciativa discursiva significa-me amparar para pensar como concebemos o ser humano, o docente, a escola básica, a criança e a universidade. Lembrando sempre que é preciso conhecer os envolvidos no processo, os saberes construídos e as políticas que embasam as ações e intervenções.

Os *Encontros* trouxeram à tona diversos desafios que perpassam o cenário educacional brasileiro, mostrando-nos que é necessário construir e buscar formas de formação-atuação. Assim, entendo que os *Encontros* do *EPELLE* por meio dos quais foi possível realizar o presente estudo constituem-se como instâncias importantes, por considerar os professores da escola básica e da universidade como formadores, pois estes possuem saberes docentes e constroem conhecimentos.

Nesse sentido, problematizo a perspectiva enunciativa discursiva de formação a partir das seguintes questões: como a perspectiva enunciativa discursiva orienta a escuta da voz docente como possibilidade metodológica de formação? Em que sentido é possível considerar os discursos docentes como provocadores de novas metodologias de formação? Como se inter-relacionam a produção de conhecimento no campo pedagógico e o compartilhamento de saberes docentes no espaço-tempo de uma pesquisa-formação de perspectiva enunciativa-discursiva bakhtiniana?

Portanto os objetivos da pesquisa são:

1.3 Objetivo geral

Investigar os processos de produção de saberes de uma formação continuada de professores de leitura e escrita, que se assume pautada numa perspectiva discursiva bakhtiniana, buscando compreender seus elos com as políticas contemporâneas de educação.

1.3.1 Objetivos específicos

a. mapear documentos para formação docente da educação básica, particularmente para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais, analisando as principais perspectivas contemporâneas para o campo;

b. discutir a metodologia de uma pesquisa formação de perspectiva bakhtiniana, inter-relacionando as estratégias didáticas com situações de interação sócio-discursiva entre professores do ensino básico e professores universitários;

c. relacionar os processos de produção de saberes construídos na interdiscursividade entre formadores e docentes da educação básica, analisando as (in) visibilidades dos caminhos de autoria nesse espaço.

Como decorrência da pesquisa, assumindo que escrever a tese é um tipo de militância que implica assumir o lugar de um sujeito que produz a própria história e participa da produção coletiva, identifique princípios da formação que conduzam à emancipação docente, pois o desejo de inventar e reinventar a nós mesmos enquanto docentes e a realidade impulsiona-nos a ações instituintes, motivando-nos a produzir pequenas revoluções e, conseqüentemente, a criar *inéditos viáveis*, como afirma o mestre Paulo Freire.

1.4 Justificativa

1.4.1 A formação continuada, a alfabetização e as políticas de formação docente: um celeiro de opções de pesquisa

O campo de estudos a respeito da formação continuada de professores é amplo e diversas produções são realizadas sobre o tema, assim como são vastas as pesquisas e intervenções na área. No entanto, é preciso considerar que, nos últimos anos, as políticas de maior abrangência no país centram-se no campo da alfabetização, desafiando a universidade e as redes de ensino a solucionarem o nó da escolarização brasileira, o ensino da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, fato que nos conduz na realização de um estudo que faça o elo formação continuada e alfabetização.

Portanto, cabe realizar algumas considerações sobre os termos que são utilizados para nomear esse período de formação, como formação em serviço, formação continuada, formação permanente e desenvolvimento profissional para descrever o processo de busca de conhecimento na profissão docente após a

formação inicial (ALONSO, 2007; FREITAS, 2010; GATTI, 2009; PIMENTA, 2002). Os termos podem ser conceituados de modos distintos, mas os utilizarei como sinônimos, compreendendo a formação e o desenvolvimento profissional como processos contínuos, ininterruptos e que abrangem, além dos conhecimentos as vivências pessoais.

A visão dicotômica entre formação inicial e continuada, alicerçada por uma concepção cumulativa do processo formativo, faz que esta seja entendida como a soma de duas etapas complementares, estagnadas, articuladas de forma sequencial e linear. Essa visão de formação nega a continuidade da formação na perspectiva de evolução e continuidade ao longo da carreira, seu caráter processual, sistemático e permanente, além de sua natureza global e integradora que afeta a pessoa como um todo nas dimensões afetiva, cognitiva, social.

Conforme Canário (2001), a formação perpassa todo o ciclo de vida, sendo possível aprender e nos humanizar a todo momento. Assim, a formação é um processo de socialização profissional permanente, logo ela é contínua e elaborada a cada dia, somando-se aos conhecimentos existentes, sendo um *dispositivo* de trocas de saberes e construção conjunta de conhecimentos e novas práticas pedagógicas.

Saliento que reconheço que os professores de todos os níveis de ensino são formadores, pois estes têm conhecimentos e saberes a compartilhar. Portanto, a pesquisa é entendida como eixo metodológico da formação, sendo um sistema formativo orientado para a produção de saberes que proporciona novas reflexões sobre a ação profissional, pensamentos e trocas sobre o trabalho pedagógico que potencializa em cada professor seus saberes e fomenta a troca de experiências e busca uma construção coletiva dos fazeres em educação.

Ressalto a importância da ênfase deste trabalho nos estudos sobre o ensino inicial da leitura e da escrita, avançando, desse modo, no debate e enfrentamento da necessidade de proposições e compreensões dos problemas na área da alfabetização no âmbito de uma outra lógica, fundamentada em outros princípios, que demandam desafios e formulações de outros problemas e a definição de outras políticas, ações e metas.

Contribuir para a formulação e a discussão do problema inserido no *quarto momento da alfabetização* (MORTATTI, 2010, p. 331), iniciado em 1980 e ainda em

curso, período de questionamentos sistemáticos e oficiais sobre o fracasso no ensino aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de classes popular, maioria da população brasileira, significa vislumbrar um período marcado por novas parcerias entre órgãos públicos e privados, aliados a distintas perspectivas teóricas de alfabetização apontando que

Tais conjecturas, assim como tantas outras que podem ser formuladas, indicam, por fim, que a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos. (ibidem, p.340)

Discutir as perspectivas, práticas e concepções de alfabetização em conjunto com os docentes pela via da *dialogia*, da reflexão e da *práxis*, configura-se como um desafio de alteridade responsiva responsável, um dialogismo que traz a complexa relação entre “o sujeito compreendente e o sujeito compreendido, entre o cronotopo do criado e o cronotopo do compreendente que conduz a renovação e atinge o núcleo criador do sujeito” (BAKHTIN, 2003, p.408).

Em outras palavras é preciso tomar a alfabetização em seus múltiplos aspectos que lhe são constitutivos, procurando com isso tornar visível diversas abordagens e formas distintas de alfabetizar, debruçando-se sobre o trabalho docente do ensino inicial da leitura e da escrita das crianças de classes populares no contexto de uma metrópole, ou seja, visibilizar perguntas novas-velhas como: o que, por que e para que se ensina a ler e escrever as crianças de classes populares?

A alfabetização, focalizada pelas políticas contemporâneas de educação no contexto brasileiro, é substancialmente voltada para formação continuada e é marcada fortemente por programas de formação docente que seguem características de um modelo “‘em cascata’, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em ‘capacitador’ de um novo grupo, que por sua vez capacita o seguinte” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 202). Os modelos de formação são ligados à implementação de diretrizes curriculares para o campo da alfabetização e avaliações em larga escala, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), quadro que nos conduz à indagação sobre os limites e possibilidades desses programas e seu *lócus* e *modus* de desenvolvimento.

Certamente um dos trabalhos futuros a ser realizado por pesquisadores da

educação é abordar os limites e possibilidades dos programas que se enquadram nesse modelo de formação docente reformista e suas potências e impotências. No entanto, é inegável que uma das possibilidades efetivas foi uma maior aproximação entre as universidades e as redes de ensino, embora o cerne da questão ainda esteja para ser respondido: “qual o lugar do professor alfabetizador na formação e que sentido (s) possui(em) essa (s) formação em que esses modelos se inserem ? Qual a formação de base que almejamos para formação de professores e que concepção de alfabetização é emancipadora para nossas crianças de classes populares”? (LUCIO, 2013, p. 114).

A presença da universidade nas formações e sua proximidade das redes de ensino no país fazem explodir infinitos questionamentos sobre os modelos de formação docente inicial e continuada. Modelos estes que, em grande parte, reproduzem outros modelos escolarizados com densas aulas expositivas, palestras, oficinas entremeadas de um modelo transmissivo de conteúdo e que dificilmente dialogam com os sujeitos alfabetizadores. Embora a *realidade per se* emane transgressões e frestas, são criadas nesse tipo de proposta limitadora e limitada, fazendo que os sujeitos envolvidos no *existir-evento* da formação instaurem autores por serem *sujeitos situados*¹⁰.

No modelo ‘cascata’ citado anteriormente, os docentes alfabetizadores, no lugar de serem o leito do rio onde fluem a vida da escola pública e as questões da complexidade do ensino da leitura e da escrita, a universidade ser a força que impulsiona o correr do rio, tornam-se apenas elementos da queda de uma perspectiva de educação pública, do povo e para o povo, no contexto gerencialista.

Elementos da queda que no ano de 2015 são alvo de críticas aos programas de formação e sua ineficácia diante dos resultados nas avaliações em larga escala das crianças das escolas públicas, como a externada na imprensa através da reportagem “‘Não são histórias de sucesso’, diz o ministro sobre dados da

¹⁰ A participação do LEDUC na Rede Nacional de Formação Continuada deu-se, em um primeiro momento, junto ao CEEL da UFPE, no programa Pró-Letramento nas cidades do Rio de Janeiro (2006). Em um segundo momento, após a inserção do Laboratório na RNFC, por meio da coordenação do mesmo programa (2008, 2009, 2010, 2011) e, posteriormente, no PNAIC (2013) e no PROINFANTIL (2009, 2010).

Essas ações foram visibilizadas em formações distintas, realizadas em cada região da cidade, em um percurso de formação implicada com as demandas e necessidades locais, inscrevendo uma distinta perspectiva de formação criada pelo grupo.

alfabetização”¹¹, motivando as universidades a elaborarem e publicarem uma *Carta Aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*¹², pois ao programa é imputada a responsabilidade de resolver em dois anos a dívida histórica do país com o direito à alfabetização.

Nesse contexto, o que verifico é que, quando a mensuração quantitativa de uma formação aligeirada mostra-se destinada ao monitoramento em que docentes da educação básica e universitários estão sempre “empacotados”, é preciso pensar que

Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou uma mercadoria, um sujeito que não pode perder seu tempo, tem sempre que aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem desseguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. **E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.** Larrosa (2003, p. 23) (grifos da autora)

A morte do velho e o nascimento do novo são categorias carnavalescas bakhtinianas que remetem a um mundo novo utópico. Assim, realizo uma analogia para defender uma formação alicerçada no ato, em que a *experiência*, a *escuta dialógica*, a *atitude responsiva* diante da palavra do outro favoreça a *palavra própria*.

Por último, registro e anuncio, em conjunto com diversos grupos e universidades, que o novo está sendo gestado, e que a marca desse processo é o olhar *exotópico* sobre nós mesmos, um olhar sobre a universidade, a pesquisa e nós docentes.

1.5 O campo empírico: a universidade, a pesquisa *mater* e os docentes da universidade e da escola pública

¹¹ A reportagem está vinculada ao resultado da primeira aplicação da ANA. <http://www.g1.globo.com/educacao/noticias/2015/09/nao-sao-historias-de-sucesso-diz-ministro-sobre-dados-de-alfabetizacao.html>.

¹² A carta elaborada pelo Fórum das universidades públicas participantes do PNAIC, no dia 22 de setembro de 2015, ou seja, após a divulgação do primeiro resultado da ANA, por meio do site Centro de alfabetização, leitura e escrita/CEALE, encontra-se disponível na íntegra no site: <http://www.ceale.ufmg.br/pages/view/carta-aberta-em-defesa-do-pnaic.html>.

A universidade, a escola pública e os docentes da escola básica e universitários na formação continuada são temáticas nodais em meu percurso de pesquisadora. No processo do mestrado, analisando a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica¹³ e a parceria universidade e sistemas de educação básica, encontrei a proposta de um programa de formação pautado em um conjunto de materiais didáticos e a adoção de um modelo único de formação, apresentando indícios de que os docentes “não são aptos” para escolherem uma proposta de formação que se coadune com sua realidade.

Roberto Leher (2010) faz uma análise acerca do papel da universidade e dos programas de formação de professores na qual conclui que os programas são pensados numa relação social complexa e contraditória; a relação social do Estado com características de uma sociedade capitalista. Portanto, a desconstrução do processo de formação como retrocesso vem a partir da universidade na graduação.

Segundo Leher, há um movimento paulatino de redefinição da Pedagogia à luz e semelhança do curso Normal Superior, trazendo uma concepção de um profissional que desempenha tarefas, ou seja, o professor é aquele que executa, faz tarefas, logo, se o professor cumpre tarefa, ele não é um intelectual.

Os pesquisadores do LEDUC, durante suas diversas ações de formação, refletiram sobre suas ações e o papel da formação docente diante de projetos distintos de sociedade: um projeto de um Estado Gerencialista (CLARKE, 1997) que é corporificado em programas de formação preconcebidos que apostam nos docentes como executores de ações e que confirmam a perda da autonomia e diminuição de seu trabalho intelectual, ligado à construção do currículo e o planejamento das atividades pedagógicas. Outro projeto é de perspectiva histórico-social que defende a educação pública de qualidade para todos e o respeito pelas culturas e que se engaja na luta contra as desigualdades sociais, educacionais e econômicas (PINO, 2008, p. 755).

No LEDUC, durante todos os anos de atuação nos programas de formação continuada governamentais, importantes discussões foram travadas entre a

¹³ Em minha dissertação de mestrado, no capítulo intitulado *Fios e Tempos: Com quantos nós se faz uma rede? A constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, analiso o contexto histórico de constituição da RNFC, o edital de constituição e a concepção de formação apresentada. O trabalho encontra-se disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Orofino_Dissertacao.pdf

coordenação do Laboratório, mestrandos, doutorandos, graduandos e diversos docentes e equipes de secretarias de educação das cidades do Rio de Janeiro e, durante os debates, diversos argumentos sobre o distanciamento docente da universidade e o não lugar da formação eram abordados.

A aproximação intensa das escolas públicas das cidades do Rio de Janeiro conduziu o grupo à rejeição da pesquisa que se quer observadora, registradora e anotadora de práticas docentes que tratam os professores como objetos de pesquisa, procurando adquirir conhecimentos sobre eles para construir materiais didáticos instrucionais, produzir teses e dissertações, fazer livros, tornando-se, de certa forma, “extrativista” dos docentes, harmonizando-nos com outro projeto de formação em que os docentes são autores de suas práticas pedagógicas e produções escritas, um professor-autor (CONTRERAS, 2002); (GERALDI *et ali* org. 2000); (MARASCHIN, 2004); (PRETTO, 2012); (VAREJÃO, 2014) que faz da *heterogeneidade* e da *experiência* fundantes para os processos formativos. Logo,

Os docentes não são simples possuidores de conhecimento acadêmico adquirido durante a formação, mas elaborados ativos de conhecimento profissional, com características diferentes das do conhecimento acadêmico (CONTRERAS, 2002, p. 233)

O caminho trilhado pelo LEDUC conduziu à opção por um projeto de formação emancipador e, na resposta ao Edital 038/2010 do Observatório da Educação, a proposta de uma pesquisa-formação era apresentada, salientando “uma perspectiva radicalmente compreensiva do pesquisador *com* o professor e a experimentação de um novo currículo teórico-prático de formação continuada” (ANDRADE, 2010, p.7).

O desafio da modalidade de uma pesquisa-formação em que o professor da escola básica, o professor da universidade, aluno, escola, universidade estivessem presentes como sujeitos reais, apresentando as reais necessidades e desafios no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na grande metrópole carioca, motivou-me a participar da pesquisa nos anos de 2010 e 2011, antes mesmo de minha inserção no doutorado.

A concepção de pesquisa-formação, instaurada no grupo leduqueano, compreende que “Nós nos formamos, não são só vocês (os professores) que se formam não. A gente está aqui se abrindo para um outro jeito de se fazer pesquisa.”

(Formadora Ludmila, transcrição dos EPELLE, de 12 de março 2014. Acervo da pesquisadora). Dessa forma, a nova concepção de fazer pesquisa e formação estava apresentada ao grupo leduqueano.

Uma das propostas presentes no edital era a renovação do curso de licenciatura e organização de programas de mestrado, contribuindo para o *antecipação do cumprimento da meta do Plano de Desenvolvimento da Educação para 2022 de qualidade da educação básica*. (MEC, OBEDUC 2010)

Considero que o atendimento ao edital 038/2010/CAPES/INEP do Observatório da Educação é uma *resposta responsiva*, no sentido bakhtiniano, do LEDUC, diante das políticas de formação docente, como o Programa Pró-Letramento (2006 – 2011), as Olimpíadas da Língua Portuguesa (2009), o curso de Extensão “Mais Leitura” (2012), correspondente ao segundo edital da Rede Nacional de Formação Continuada, dos quais participou ativamente nos últimos anos, sob a coordenação da Professora Ludmila Thomé de Andrade e sua equipe leduqueana, e também o Pró-Infantil (2009-2012), coordenado pela professora Patrícia Corsino.

A resposta positiva ao edital pelo LEDUC fez que o lócus privilegiado de meu estudose constituísse na pesquisa *mater* “As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão dos docentes da escola pública”, coordenada por Ludmila Thomé de Andrade, pesquisadora do Laboratório de Estudos da Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC/UFRJ. Esse estudo abarca minha tese e, como pesquisa *mater*, englobou diversos pesquisadores, desde graduandos bolsistas de iniciação científica até doutorandos e doutores do PPGE, contando com o fomento específico para sua realização, viabilizado pelo financiamento da CAPES/INEP, por meio do Edital 038/2010 do Observatório da Educação, para o período de 2011-2014.

O objetivo da pesquisa *mater* era “a realização concreta de uma nova forma de interferência da pesquisa em educação na realidade escolar, pela via do planejamento de políticas públicas em termos da possibilidade efetiva e verificada antecipadamente de sua realização, fazendo com que professor, aluno da escola básica e pesquisador entrem nesta ação de pesquisa” (ANDRADE, 2010, p. 6) e seus objetivos específicos previam a integração entre “1) indivíduos que atuam em escolas diferentes e que passam a se conhecer pela via da pesquisa; 2) os profissionais de uma mesma escola, que normalmente não têm estímulo a trocar

entre si e 3) por via de publicações de textos docentes, professores que lerão uns aos outros.” (Ibidem)

O ideal colocado como meta do LEDUC, para as ações de políticas educacionais de formação, é que se publiquem discursos docentes de autoria dos professores, calculando-se a pertinência da circulação das produções, de modo que outros professores possam usufruir dessas produções intelectuais docentes.

O desdobramento da pesquisa *mater* foi a realização de uma ação de formação continuada docente, intitulada *Encontros de Professores de Estudos de Letramento, Leitura e Escrita* (EPELLE) que constitui o meu campo privilegiado de pesquisa.

Os docentes participantes do EPELLE primeiramente eram professores de uma escola pública com baixos índices de desempenho escolar, pois se constituía em uma das exigências do edital a participação de uma escola com esse perfil. Posteriormente várias docentes foram integrando-se aos eventos do EPELLE, pela via das ações de formação do LEDUC, como a extensão universitária, a especialização e a integração na Rede Nacional de Formação Continuada por meio do Programa Pró-letramento.

Durante o desenvolvimento do EPELLE, professoras foram convidando outras professoras das redes estaduais, municipais e federal de ensino que exerciam a docência na educação básica ou estavam como formadoras na rede. Mestrandas e doutorandas convidaram outras docentes que tinham como meta realizar o mestrado e o doutorado e assim o EPELLE tornou-se um espaço singular, com uma *arena* da *cadeia discursiva* entre universidade e escola básica.

O lócus dos encontros foi o prédio anexo à faculdade de Educação da UFRJ. O espaço privilegiado da universidade, que, embora parecesse tão familiar, tendo em vista que realizei o mestrado na instituição e que fui docente substituta, e em muitas vezes esse local fora lugar de encontros de formação com os docentes cariocas em cursos de extensão que eu me constituí como formadora, tornou-se distinto e a motivação por encontrar novos docentes e re-encontrar professores, aliado ao desafio do projeto coletivo, eram alavancas de novas interrogações, o que me fazia perceber que

O que vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico mas, até certo ponto, conhecido. (VELHO,1978, p. 126)



Figura 7 : Foto da sala da FE/UFRJ

Integrando a pesquisa *mater* ao meu estudo de doutorado, alio *nó* e *nós* à pesquisa-formação, pois penso a pesquisa em que todos os participantes se formam como um *ato*, no sentido em que Bakhtin aborda, sendo o agir humano “a ação física praticada por sujeitos humanos, ação situada a que é atribuída ativamente um sentido no momento em que é realizada” (SOBRAL, 2007, p.13), logo instauro uma reescrita da palavra pesquisa-formação: Pesquisa-formAÇÃO.

Inspiro-me no conceito de *ato* de Bakhtin e proponho, então, a categoria pesquisa-formAÇÃO, concebendo-a como *encontros* de sujeitos que assumem em seus gestos responsivos o ‘ato único e irrepetível’ de produzir novos sentidos - reportando-me à dialogia Bakhtiniana, constitutivamente *plural e heterológica* -, a partir do que dizem, do que fazem e do que pensam os sujeitos no auditório sociodiscursivo da formação. Alicerçando-se na teoria enunciativa Bakhtiniana, é possível pensar na arena da formação como espaços instauradores da discursividade docente, em que os professores e formadores provoquem a produção de *sentidos*, considerando esta categoria bakhtiniana como sendo as respostas às perguntas: “Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós” (BAKHTIN, 2003, p. 381).

Na pesquisa-formAÇÃO, professores do ensino básico e universitários realizam a produção de conhecimentos em conjunto e de forma articulada, constituindo-se como “essência da formação inovadora” (CANÁRIO, 2005, p. 93), pois ora o formador é co-produtor da formação ora o professor é co-produtor da

formação, mas são sempre produtores de conhecimentos alicerçados no terreno da formação.

Recorro ainda ao conceito de formação de Nóvoa (2002, p. 10) em que a pessoa é sujeito e objeto da formação, ou seja, todos os envolvidos na pesquisa são pesquisadores em potencial, e de Andrade (2010, p. 9) que, alicerçada na concepção de que a linguagem assume a centralidade na formação (ibidem, p. 10), postula que na formação os sujeitos assumem posicionamentos mútuos de pesquisador, professor, aluno e formador, por meio da constituição de subjetividades.

A ideia de pesquisa-formAÇÃO como produção de saberes e conhecimento, associada à proposta de escritura do que acontece no espaço de formação, na escola, a compreensão da formação enquanto *ato* e a certeza do professor como um intelectual (GRAMSCI, 1989) vão na contramão da concepção de formação modalizadora e escolarizada. Trata-se de uma luta política, tendo como defesa central uma *via* de formação sempre pensada *com* o professor *a partir da* realidade concreta do cotidiano escolar, de forma *implicada*, que possa trazer *o pulsar da vida* (MINAYO, 2007, p.12) na escola por meio da formação no discurso plasmado na *veia* docente.

As imbricações da *cadeia discursiva* docente na/da formação continuada na esfera da alfabetização conduz-nos à reflexão sobre: o que trazem e como trazem os formadores da universidade da escola básica para o EPELLE?

Durante os anos de 2011, 2012 e 2013, participei dos EPELLE e do grupo de pesquisa estudando, participando dos planejamentos da formação, das entrevistas e conversas realizadas com os docentes, conforme será detalhado no capítulo Metodologia. Busquei adotar uma dimensão dialógica para minha presença de pesquisadora, partindo de duas premissas: de que a *escuta é dialógica* “a escuta deriva da natureza da palavra, que quer sempre ser escutada, busca sempre uma compreensão ativa e não se detém na primeira, na compreensão mais próxima e imediata, mas se impulsiona cada vez mais para a diante (...)” (BAKHTIN, O problema do texto, 1960-61, it. *in*: PONZIO, 2011, p.8) e de que o discurso é a alavanca que “move o mundo” (SOBRAL, 2009, p. 99). Dessa forma, *escuta dialógica* e *discurso* movem a formação continuada docente.

Na compreensão de que “a pesquisa deve sempre se constituir como um **encontro** entre sujeitos” (FREITAS, 2003 , p.37), e que, portanto, a formação docente é um encontro de professores, propus uma análise das estratégias didáticas dos processos de produção discursiva, a partir dos seguintes materiais:

- I. documentos oficiais (internacional e nacional), com a finalidade de identificar as diretrizes políticas para o campo educacional na esfera da formação docente no ensino básico e do ensino inicial da leitura e da escrita;
- II. pautas, apresentações e atas dos EPELLE, procurando compreendê-las como o entrecruzamento discursivo entre professores do ensino básico e professores formadores, como fonte de identificação das estratégias didáticas utilizadas na formação e fonte de construção de um currículo implicado, ou seja, um currículo em que o professor é um intérprete crítico da formação, sendo o instituidor do currículo de formação;
- III. enunciados das professoras do ensino básico, professoras universitárias, mestrandas e doutorandas, vivenciados na observação participante na pesquisa-formAÇÃO e alguns por meio de gravações em áudio e vídeo;
- IV. registros do caderno de campo, reportagens de jornais, fotografias e materiais de formação; e
- V. relatórios anuais do LEDUC enviados para Coordenação de pesquisa do OBEDUC.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A construção de um olhar: vendo, revendo e recompondo a produção bibliográfica

Ver as mudanças nas temáticas, nos focos colocados, de que maneira os referenciais teóricos e os tipos de pesquisa mudam ao longo do tempo (...). Não é apenas um levantamento, é uma análise sobre a produção do conhecimento.
(Magda Soares)

A importância atribuída à revisão crítica de teorias e pesquisas, no processo de construção de novos conhecimentos, não é apenas mais uma exigência formalista e burocrática da academia. É um aspecto essencial à construção de um objeto de pesquisa e como tal, deve ser tratado, se quisermos produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico – metodológico na área e para a mudança de práticas que já se evidenciaram inadequadas ao trabalho dos problemas com que se defronta a educação brasileira.
(Alda Judite Alves Mazzoti)

Início esse capítulo compondo um olhar histórico sobre a alfabetização e a formação de professores alfabetizadores no contexto brasileiro, compreendendo que se trata de um campo amplo, que envolve diversos atores, como professores, formadores, alunos de escolas públicas e gestores em diferentes instâncias da administração educacional.

A revisão de literatura deste estudo consistiu na construção de uma compreensão responsiva do campo do ensino inicial da leitura e da escrita e da formação de professores no período de 2000 a 2013, porém, pressupondo que “chegamos a estes novos tempos carregados de *contrapalavras* - aquelas que a pesquisa objetiva conseguiu produzir e aquelas com que queremos recensear noções para construir compreensões” (GERALDI, 2010, p. 52).

Assim, partindo das palavras-chave “formação de professores”, “formadores”, “alfabetização”, “letramento” e “leitura e escrita” consulte os seguintes aportes:

- I. Anais da ANPED do período de 2000 – 2012 dos seguintes Grupos de trabalho: Formação de Professores (GT 8), Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10) e Educação Fundamental (GT 13), no período de 2000 até 2012;

- II. Trabalhos do primeiro encontro da Associação Brasileira de Alfabetização ocorrido no ano de 2013;
- III. Trabalhos do primeiro e segundo Seminário Internacional sobre a história do ensino e da leitura e da escrita no Brasil, datado de 2010 e 2013;
- IV. Bancos de dados Alfabetização no Brasil (ABEC);
- V. Banco de teses e dissertações da CAPES , no período de 2000 a 2012;
- VI. Dissertações e Teses do Laboratório do Laboratório de Estudos de Leitura, Escrita e Educação.

Este processo de “re-visão”, no sentido de uma nova visão de literatura de produção de pesquisa e de interpretação *responsiva*, de leitura *responsável*, ratifica que a pesquisa sobre a formação de professores alfabetizadores constitui-se um campo híbrido e encontra-se em um estado embrionário, tendo muito o que ser pesquisado para se compor um *estado da arte* (SOARES, 2010, p. 6), (MORTATTI, 2015,p. 16).

O período de 2000 a 2013 é marcado por grandes mudanças educacionais no país, impulsionadas por ações fundamentais, como a década da alfabetização instituída pelo UNESCO (2003-2012), o ano de criação da Associação Brasileira de Alfabetização (2003) e os eventos iniciais do Seminário Internacional sobre História do ensino da Leitura e da Escrita (2010), além da ocorrência de inúmeros projetos de formação docente inicial e continuada de professores (Pró-Infantil; Pró-Letramento; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar-GESTAR; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC etc.).

Contudo, concordamos com Frigotto (2011, p. 237) que “(...) a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se fez, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso.”, principalmente no que tange à formação de professores de leitura e escrita.

O contato com os autores que dialogam com essas temáticas e os resultados de suas pesquisas apontaram perspectivas que contribuiram para a minha compreensão sobre a formação de alfabetizadores, orientando-me a um movimento duplo, porém interrelacionado, pois, por um lado, descrevo os trabalhos, e, por outro, busco identificar seus distintos desdobramentos que explicam o hibridismo do campo.

2.2 Imbricações na formação docente: O GT 8, 10 e 13 da ANPED

O quadro abaixo retrata a pesquisa realizada nos Grupos de trabalho da Associação Nacional de Pesquisa e Educação no Brasil (ANPED), na triangulação de trabalhos sobre formação de professores, alfabetização, leitura e escrita e ensino fundamental:

Associação Nacional de Pesquisa e Educação no Brasil (ANPED)													
ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
GT 8	11	14	10	12*			29*	31*	8	21	21*	17	15**
GT 10	14	10	9	8		14	11	10	10	18	22	11*	12
GT 13	11	18	11	12	9	13	13	21	15	18	18	15	17

Tabela 1 – trabalhos da ANPED – 2000 a 2012

O quadro mostra uma concentração de trabalhos com a temática formação docente, entre os estudiosos do campo da formação de professores e, de forma excepcional, um trabalho que contempla o tema “formadores de professores alfabetizadores”.

A dissertação *Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem os professores formadores*, de autoria de Angelita Maria Gambeta Stuepp, integrou o GT 10, no ano de 2011, e foi defendida no ano de 2010, na Universidade Regional de Blumenau. Vinculada ao grupo Discurso e Práticas Educativas, considera como professora formadora as docentes universitárias e descreve a trajetória profissional das formadoras e sua constituição docente, utilizando como instrumento a entrevista narrativa, a partir da questão disparadora “Narre, por favor, a sua trajetória enquanto professora formadora na graduação, na disciplina que foca a alfabetização e letramento”.

O referencial teórico do trabalho constitui-se de autores da área de alfabetização e dos Novos Estudos de letramento (STREET, 2003; GEE, 2005; BARTON e HAMILTON, 2000; DIONÍSIO, 2008; SOARES 1999, 2003, 2008), da área de formação docente que focalizam a trajetória de vida profissional dos professores (NÓVOA, 1995; GOODSON, 1995), da prática docente no ensino

superior (ANDRADE, 2008) e de saberes docentes (TARDIF, 2005), tendo como fundamento de análise a perspectiva enunciativa de Bakhtin.

O trabalho de mestrado, apresentado no ano de 2008, intitulado *Formadores de professores: elementos para a construção de uma experiência*, de autoria de Mônica Maria Farid Rahmer, traz o registro da constituição do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, nomeando professor formador como os docentes da rede pública “advindos do chão da escola e conhecedores da realidade local, sendo mais capazes de atuar como condutores do processo de aperfeiçoamento profissional de seus colegas” (RAHMER, 2003). Os professores formadores são os docentes da rede pública de ensino que se tornam formadores, embora “continuem recebendo o mesmo salário de funções anteriores” (ibidem). O foco do estudo é a construção da experiência de formação dos formadores dos professores e os desafios encontrados por eles na formação.

A dissertação apresentada no ano de 2006 focalizou a formação de formadores de professores do ensino fundamental na área da Informática Educativa e denominou-se *Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação*, considerando formadoras as professoras experientes “reconhecidas pela comunidade local como boas profissionais” (RINALDI, 2006), denominadas professoras mentoras no contexto da Educação a Distância (EaD). A metodologia utilizada foi da pesquisa-intervenção, de natureza construtivo-colaborativa, e apresentou-se, como conjunto de práticas formativas, o estudo de textos, narrativas escritas, aulas práticas no computador e interações *on-line*.

O trabalho formativo de formação de formadores de docentes da educação básica, empiria do trabalho, foi vinculado ao Portal do Professores do Ministério da Educação junto à Universidade Federal de São Carlos. O aporte teórico centralizado na literatura sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional docente teve como referência: Trancredi, Reali e Mizukami (2004); Garcia (2002, 2001, 1999, 1998); Cavalcanti (1999); Cole e Knowles (1996, 1993).

O trabalho alicerça-se na demanda formativa de docentes com poucos anos de experiência e de apoio promovido por docentes experientes, com mediação de pesquisadoras universitárias, que desenvolveram uma pesquisa-ação por meio de

estratégias colaborativas-constructivas, implicando a colocação em prática de experiências do ensino-aprendizagem com base nas situações problemáticas apontadas pelas docentes iniciantes.

Destaca-se neste estudo a afirmação da necessidade da reflexão e escrita sobre os problemas e as práticas de formação, articulando as experiências vividas e o desenvolvimento profissional, ou seja, ratifica-se a necessidade de um olhar reflexivo sobre a formação realizada.

No ano de 2007, a tese apresentada por Maria das Graças de Arruda Nascimento, *Trajetórias de vida de professores formadores: construção de habitus profissionais*, analisa as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que atuam em cursos de Pedagogia de Universidades públicas do Rio de Janeiro. A pesquisa considera professores universitários como formadores e utilizou como instrumento metodológico relatos orais, tendo como referencial teórico fundante Pierre Bourdieu.

Uma pesquisa ampla, coordenada por Marli André e pela equipe constituída por Laurizzete Ferragulto Passos, Márcia de Souza Hobold, Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia Cristina Albiere, procurou conhecer o professor formador e investigar suas condições de trabalho, por meio de estudo de caso, em quatro universidades distintas: uma pública, uma privada e duas comunitárias, e por meio de entrevista realizada com cinquenta e três professores formadores. O referencial teórico da pesquisa foram: Imbernón (2002), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005, 2008), Perez-Gómez (2001) e Dubar (2006).

Nesse estudo, a autora, apoiada em Mizukami (2005) defende que formadores são os sujeitos envolvidos nos processos formativos de aprendizagem de futuros professores ou daqueles que já exercem essa atividade, ou seja, os professores das disciplinas: práticas de ensino, estágio supervisionado, pedagógicas em geral e específicas de diferentes áreas do conhecimento; e os profissionais que acolhem os futuros professores nas escolas.

A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador, de autoria de Ana Flávia Teodoro de Araújo e Clarissa Martins, foi apresentado no ano de 2012 e trata-se de um recorte de uma dissertação da primeira autora que investigou a relação entre o processo de construção de identidade do aluno-docente no curso de formação inicial, a partir dos

saberes docentes do professor-formador e da perspectiva inclusiva. O aporte teórico utilizado foi Dubar (1997), Nóvoa (1992) e Tardif (2005) e os instrumentos foram o questionário e a entrevista não estruturada, realizando a análise de conteúdo a partir de Bardin (1977).

No mesmo ano, o trabalho *Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola*, de Renata Portela Rinaldi, analisou um programa de formação de formadores para docentes da educação básica, viabilizado pela educação *on-line* que visava à parceria entre a universidade e a escola pública de ensino fundamental. A ideia central era o desenvolvimento profissional de professores experientes, considerados bem sucedidos e em exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para assumirem o papel de formadores, no terreno da prática, de licenciandos do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da Universidade Federal de São Carlos.

Destaca-se que esse estudo ratifica que, para ser formador de professor da educação básica, é preciso anteriormente “ser um professor bem-sucedido e ter experiência no ensino básico” (RINALDI, 2012). Os participantes da pesquisa-ação foram mais de quinhentos professores em exercício na educação, com mais de treze anos de experiência na educação básica, sendo que 10% concluiu o mestrado, 4% concluiu o doutorado e 29% tinha algum curso de especialização *lato sensu*.

Os trabalhos apresentados na ANPED, no período de doze anos, mostram a presença da temática formação docente e sua abordagem relacionada a diversas áreas do conhecimento, espelhando a importância do tema “formação de professores, formação docente e alfabetização”

2.3 Outro olhar sobre a formação e a alfabetização: CONBALF e SIHELE

O primeiro congresso de Alfabetização no Brasil (CONBALF), promovido pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF), no ano de 2013, trouxe a temática “Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos, o que queremos?”, teve em seus anais cento e setenta e nove artigos, divididos nos eixos: Alfabetização na Educação Infantil; Alfabetização no Ensino Fundamental; Alfabetização de Jovens e Adultos; Alfabetização, diversidade e inclusão;

Alfabetização e formação de professores e Alfabetização e pesquisa acadêmico-científica.

No eixo alfabetização e formação de professores, foram apresentados trinta e nove trabalhos que abordaram: a formação inicial do alfabetizador na Escola Normal e no curso de Pedagogia; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o programa de formação continuada Letra e Vida; a extensão Universitária; o Programa Pró-Letramento; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação do alfabetizador em Rede.

Três trabalhos apresentaram a temática formação e a interlocução entre professores e formadores. O trabalho de Ludmila Thomé de Andrade, “A circulação de receitas de alfabetização, entre formadores e alfabetizadores”, abordou reflexões sobre limites nos modos de apreensão do fazer docente, resultantes de interlocuções entre formadores e formandos, em contextos de formação continuada mais diretamente, mas também entre a pesquisa universitária e os docentes que atuam no campo escolar.

O trabalho apresenta um contexto de pesquisa-formação em que o professor universitário atua como formador e apresenta categorias extraídas dos dados colhidos, referentes a dois anos de trabalho, junto a um grupo de professores alfabetizadores, referindo-se a unidades de análise do letramento profissional em emergência.

O trabalho *As raízes da alfabetização e os sentidos dos (novos) discursos sobre alfabetização na formação*, de Varejão & Lucio, apresenta um momento de formação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC) e ancora-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem e nos conceitos de saber docente e feito da experiência, metaformação e dialética da educação, analisando como formadores universitários elaboram suas estratégias formativas e que saberes são mobilizados pelos formadores intermediários/locais (LUCIO, 2010), com relação às raízes da alfabetização.

A fundamentação teórica do trabalho traz Tardif (2007), Sobral (2007), Bakhtin (2003), Konder (1992), Geraldi (2012) e Nóvoa (1992).

O estudo intitulado *Estratégias metodológicas de formação e práticas de leitura e escrita - interfaces no contexto de formação profissional*, de Yara Miguel Faria, discute o contexto de formação do Programa Letra e Vida, na Secretaria de

Educação de São Paulo, e as estratégias didáticas metodológicas de formação utilizados no curso, refletindo a concepção da metodologia de resolução de situações-problema.

Os anos de 2010 e 2013 contemplaram o I e II *Seminário Internacional sobre a História do Ensino da Leitura e da Escrita* (SIHELE). No I SIHELE, foram apresentados cento e trinta e dois artigos divididos nos seguintes eixos de trabalho: Alfabetização, Letramento e Ensino da Língua Materna; Literatura Infantil e Juvenil e Ensino da Leitura; Formação e Profissão Docentes; Livros didáticos e cadernos escolares; Currículo, disciplinas e instituições escolares; Imprensa periódica educacional; Políticas públicas para o ensino de leitura e escrita; Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita; Preservação do patrimônio histórico escolar e Objetos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas na historiografia do ensino de leitura e escrita. Constatamos que, embora os eixos Formação e profissão docentes e Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita estivessem contemplados, os trabalhos apresentados não focalizaram a formação de docentes alfabetizadores.

O II SIHELE contou com a apresentação de sessenta e cinco trabalhos divididos nos eixos: Temas, objetos, fontes documentais, vertentes historiográficas e métodos de investigação nas pesquisas históricas sobre métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita; Produção e circulação de material didático para o ensino inicial de leitura e escrita; Métodos e material didático para o ensino de leitura e escrita, ações do Estado e movimento editorial; Métodos e material didático nas práticas pedagógicas no ensino inicial de leitura e escrita; Métodos e material didático na formação de professores alfabetizadores e Métodos e material didático para o ensino inicial de leitura e escrita, patrimônio e acervo escolar.

É importante destacar que o SIHELE representa a tendência da história da alfabetização de se constituir como um campo de conhecimento específico e autônomo, logo, as abordagens deveriam contemplar a temática formação e profissão docentes e os sujeitos da história da leitura e da escrita.

No entanto, o eixo foi suprimido do evento no ano de 2013, fato que pode ser compreendido por se tratar de um campo científico em construção, assim como o renascimento da identidade do professor alfabetizador.

2.4 O olhar nos dados, a Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento - ABEC

O Banco de Dados *Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento* (ABEC) é o produto da permanente pesquisa bibliográfica desenvolvida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) que se iniciou em meados dos anos 80 e apresentou dois relatórios: o primeiro analisou os dados da produção relativos ao período compreendido entre os anos de 1961-1986 e o segundo ao período entre os anos de 1961-1989.

Os dados¹⁴ compõem-se de teses e dissertações resumidas e categorizadas sobre o tema alfabetização, contendo, durante o período de levantamento realizado, vinte e uma páginas da internet e um total de novecentos e trinta e nove trabalhos, tendo como palavras de filtro para seleção: avaliação, caracterização do alfabetizador, cartilha, conceito de língua escrita, concepção de alfabetização, determinantes de resultados, dificuldade de aprendizagem, formação de alfabetizadores, letra de forma/letra cursiva, língua oral/língua escrita, método, prontidão, proposta pedagógica, sistema fonológico e sistema ortográfico, interação em sala de aula, produção de texto, leitura, ensino e aprendizagem, linguagem e língua, letramento, educação brasileira, educação, psicologia do ensino e aprendizagem, alfabetização, ensino escrita, ensino especial, Construtivismo, psicologia educacional, literatura infanto-juvenil, aquisição da linguagem, sociolinguística, educação especial, didática, psicopedagogia, fracasso escolar, tecnologia educacional, psicologia experimental, ensino de primeiro grau, material para didático, leitura e aprendizagem, linguística e professor leigo.

A análise descritiva que realizei do ABEC revelou que a temática formação do alfabetizador vem ganhando relevância, devido aos cento e cinquenta e dois trabalhos registrados. Dessa forma, a temática formação inicial e continuada do professor alfabetizador está presente nas teses e dissertações que constituem os dados.

¹⁴É importante destacar que o banco de dados é constantemente atualizado. Ratifico que os dados aqui apresentados compreendem o trabalho de pesquisa realizado no período compreendido entre os dias 1º a 5 de outubro de 2014.

Segundo Francisca Maciel (2013, p. 3), a temática formação e caracterização do alfabetizador ganha relevância a partir da década de 70, tornando evidente a relação fracasso escolar e fracasso na alfabetização.

A análise descritiva das questões relativas à formação e à caracterização do professor alfabetizador apresenta relevância quando se acrescenta a responsabilidade que vem sendo atribuída a esse professor pelo fracasso escolar.

É importante ressaltar que os estudos e pesquisas sobre o professor alfabetizador precisam ser confrontados com os currículos dos cursos de Pedagogia que passaram por inúmeras modificações (SAVIANI, 2008, p. 149), a fim de que se verifique as disciplinas existentes na formação em Pedagogia e as propostas do sistema de ensino para a formação desse professor.

2.5 Um olhar com lente grande angular: as teses e dissertações da CAPES

A temática professor do alfabetizador encontra-se presente no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES), no período entre os anos de 2000 a 2011, indicando que, na reflexão sobre a formação inicial e continuada, o professor alfabetizador e o formador expandem-se a diversos níveis, como o ensino superior e médio, a educação infantil e a educação de jovens e adultos e a formação continuada docente, assim como a comparação entre programas de formação de alfabetizadores no Brasil e em Portugal, afirmando a relevância das pesquisas que descrevem os programas de formação destinados aos alfabetizadores em nosso contexto histórico.

Os dados coletados nesse Banco de Teses revelam um crescimento significativo das teses e dissertações entre os anos de 2000 a 2011¹⁵, o que evidencia não só a expansão dos programas de Pós-Graduação no Brasil, assim como marcam o período de implementação de diversos programas de formação do docente alfabetizador, como: Parâmetros em Ação Alfabetização, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Pró-letramento. No entanto, há necessidade de compreensão do fenômeno da alfabetização sob diferentes perspectivas, levando-se em conta os desafios postos aos educadores, como já apontaram Soares e Maciel (2000).

¹⁵ O banco de teses e dissertações da CAPES estava atualizado até o ano de 2011 no momento de realização desse capítulo da tese.

Verifica-se que a implementação de políticas de formação e reformas educacionais são temáticas de estudos no campo, voltadas ao enfrentamento do fracasso escolar, na etapa inicial da alfabetização, dentre as quais, também, destaca-se, no ano de 2005¹⁶, a implementação do ensino fundamental de nove anos, obrigatório para todas as crianças a partir dos seis anos de idade. Essas medidas têm como fundamento teórico as perspectivas construtivistas e sociointeracionistas da alfabetização, que, como um *continuum*, não se inicia e termina nos primeiros anos de escolaridade, acontecendo a partir do contato da criança com a leitura e com a escrita, ou seja, no contexto de/e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, tendo em vista a necessidade de todos serem membros plenos da comunidade de leitores e escritores nas sociedades letradas atuais (LERNER, 2002; SOARES, 2003a; MORTATTI, 2004).

Ao realizar o mapeamento dos 157 trabalhos sobre alfabetização, destacamos alguns para descrição, por abordarem temáticas que fazem o elo entre diversas instâncias e sujeitos da formação do docente alfabetizador.

A dissertação *Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização e da formação de professores*, de autoria de Cláudia Fátima Kuiawinski, da Universidade Federal de Passo Fundo, realizou uma retomada histórica do processo de formação de professores desde o início da alfabetização no Brasil até os dias atuais, explorando os diferentes saberes necessários para a formação do alfabetizador, a articulação teoria e prática e a importância da formação inicial e continuada para o desempenho efetivo da profissão do docente alfabetizador. O estudo recompôs primeiramente estudos na área de alfabetização, em torno de três enfoques: a perspectiva interacionista, baseando-se nos estudos de Emília Ferreiro e colaboradores, a perspectiva do letramento que teve como alicerce as pesquisas de Magda Soares e colaboradores e a perspectiva docente ou pedagógica, focalizando os trabalhos de Regina Leite Garcia e do Grupo de Pesquisa Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares/ GRUPALFA da Universidade Federal Fluminense.

Este estudo posteriormente alia os dados históricos à análise curricular das disciplinas sobre a aquisição da linguagem escrita, considerados, no estudo, necessários à formação do professor alfabetizador, de quatro instituições de

¹⁶ A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005.

formação docente no Rio Grande do Sul. Os resultados obtidos apontam uma formação inicial incipiente, diante de conhecimentos complexos como da aquisição da linguagem escrita, e que a formação continuada vem sendo uma atualização da formação da inicial.

O trabalho de mestrado realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina, denominado de *Formação superior a distância e suas repercussões na prática de professores alfabetizadores*, de Adriana do Carmo Breves Lima, realiza um estudo de caso junto a oito professores egressos de um curso de Pedagogia na modalidade EaD que atuavam na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, investigando as possíveis repercussões que um curso de formação inicial de Pedagogia a Distância promoveu na prática docente de professores alfabetizadores.

O principal objetivo da pesquisa foi contribuir para a discussão e o aprimoramento da modalidade a distância e, em suas considerações finais, foi registrado que as professoras se apropriaram parcialmente das orientações teórico-metodológicas e dos pressupostos teóricos oferecidos no curso, sendo o trabalho coletivo o aspecto destacado como positivo pela formação a distância.

O estudo *Alfabetização e letramento: questões complementares à caracterização do sujeito na Pós-Modernidade*, de autoria Luiza Alves Porto, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Maracanã, teve como objetivo analisar os aspectos teóricos-conceituais-metodológicos na área da alfabetização que vêm se constituindo como obstáculo à formação das crianças brasileiras como sujeitos da alfabetização.

Diante do contexto apresentado, o trabalho procurou compreender o processo que desencadeou o fracasso dos alunos, durante o processo de aquisição da língua escrita, e concluiu que a implementação na rede pública de ensino de uma proposta de alfabetização, que parte dos pressupostos defendidos na teoria base da Psicogênese da Língua Escrita, sobretudo a partir dos anos 90, é corresponsável pelo problema do fracasso escolar na alfabetização, sendo a questão do insucesso na alfabetização de ordem teórico-conceitual, e não das práticas alfabetizadoras.

A dissertação *Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica*, de autoria de Elizabeth Orofino Lucio, analisa a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada, no contexto brasileiro e o programa Pró-letramento,

investigando os sujeitos tutores envolvidos nos encontros de formação do programa nos anos de 2008 e 2009 no Estado do Rio de Janeiro. Os instrumentos metodológicos utilizados foram análise documental, questionário e entrevista. O referencial teórico alicerçou-se nas contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem e em Soares (2005), Street (2007), Leher (2008) e Freitas (2002, 2007).

A análise dos principais resultados permite-nos concluir que o tutor é um formador local e que a formação continuada na modalidade em EaD é um movimento que vem caminhando para a constituição de um quadro de formação de formadores intermediários, nas redes estaduais e municipais de ensino, contribuindo para a constituição de uma rede de apoio local à formação permanente de professores alfabetizadores.

A dissertação de Adriana Barbosa Soares, intitulada *A formação dos formadores: um encontro com as práticas discursivas de sujeitos tutores e professores*, investiga o programa Pró-letramento no Rio de Janeiro e analisa os encontros de formação continuada, contemplando as reuniões de planejamento dos formadores, destinadas aos tutores-formadores, e os encontros de formação continuada entre o tutor-formador e o docente alfabetizador.

Os autores de referência da pesquisa foram Mikhail Bakhtin (1926, 1997, 2003) e Walter Benjamin (1995). A análise das interlocuções entre formador, docentes universitários, tutores-formadores e professores do ensino fundamental indicam pistas para um campo de investigação sobre os saberes dos formadores e dos tutores-formadores.

O elo formador e formação continuada docente encontra-se presente na Educação Infantil, e a dissertação de Maria Virginia Gastaldi (2012), intitulada *Formação continuada na educação infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador*, aponta o desenvolvimento da oferta da Educação Infantil na rede de ensino de Curitiba e a conexão com a estruturação das equipes técnicas e a formação de formadores de docentes da EI. O trabalho considera como formador o profissional que desenvolve práticas de formação continuada, descrevendo-o como pedagogos formadores dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que trabalham diretamente com os professores. Também descreve como formadores os profissionais dos Núcleos Regionais, intermediários entre os CMEI e a equipe

central, e, ainda, aqueles que trabalham no Departamento de Educação Infantil, revelando, assim, vários níveis de formadores atuantes nas redes de ensino.

O lócus do trabalho foi a rede de ensino de Curitiba, e a sua empiria foi a formação elaborada por formadores experientes da rede, baseado no modelo colaborativo de formação continuada. O referencial teórico trouxe concepções de Canário (2000, 2007), Nóvoa (2007, 2009) Imbernón (2009, 2010), Marcelo (2001, 2009), Roldão (2005, 2007) e Vaillant (2001, 2003), e pesquisas sobre formação continuada no Brasil (FCC, 2011).

Os resultados da investigação apontam a formação continuada como espaço de desenvolvimento profissional do formador.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) e os professores-formadores de docentes da EJA marcam presença no trabalho de Adriana Alves Fernandes (2010), chamado *Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão*.

A centralidade do trabalho é o desenvolvimento profissional de professores-formadores da EJA, sendo apresentada a experiência de três professoras-formadoras que contam seus marcos pessoais e profissionais em entrevistas autobiográficas e em grupo de estudo, criado pelas próprias participantes, com o intuito inicial de discutir seus trabalhos na EJA.

A análise do banco de teses e dissertações da CAPES auxilia-nos na verificação da existência de uma produção constante de pesquisas sobre os conceitos teóricos-metodológicos-conceituais, as políticas, os programas de formação e as práticas e os saberes na alfabetização, cujo conhecimento produzido merece ser organizado, identificando-se não só as tendências teóricas e metodológicas dessas pesquisas na área da educação, mas também ressaltando suas contribuições para as reflexões sobre a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A realidade apresentada ratifica a pertinência de estudos sobre a alfabetização, tema sempre atual em relação ao nosso sistema de ensino e às demandas sociais postas ao ensino da leitura e escrita. Os estudos analisados no banco da CAPES corroboram com a interrogação feita por Chartier (1998, p.9) "(...) que conhecimentos sobre a língua e a aprendizagem, que competências profissionais sobre métodos de leitura e escrita devem ser oferecidos aos

professores?”. Dessa forma, o desafio é pensarmos como iremos formar os docentes para enfrentar os desafios do trabalho de alfabetização, que concepções conceituais-teóricas-metodológicas de formação inicial e continuada desenvolveremos, que prática pedagógica construiremos para o desenvolvimento dos saberes docentes.

2.6 Um olhar carioca: os grupos de pesquisa sobre alfabetização e o LEDUC

Contribuindo para realização de futuros estudos da alfabetização carioca, destaco a relevância de percorrer brevemente a história da formação de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro, pontuando alguns momentos marcantes desse percurso histórico. Do final dos anos 70 até meados dos anos 80, a questão dos métodos de alfabetização estava presente e, durante esse período, a prontidão para a alfabetização e os problemas do fracasso escolar estavam na pauta das discussões, pois é nesse momento que ocorrem a abertura política e a entrada das classes populares na escola pública.

Na metade dos anos 80, as discussões sobre alfabetização ganharam um novo rumo: o foco passou a ser os processos de aprendizagem dos sujeitos e não mais a tentativa de explicação do, então chamado, fracasso escolar. O Construtivismo e a Psicogênese da língua escrita, no campo da alfabetização, trazida para nós por intermédio de Emília Ferreiro, passam a ser divulgados, ocupando “lugar de destaque nos cursos de formação inicial e continuada de professores e a questão metodológica é relegada a segundo plano” (CARVALHO, 2005).

A adoção do Construtivismo como política pública para a alfabetização da rede estadual do Rio de Janeiro, principalmente nos Centros Integradas de Educação Pública (CIEPs), influencia os municípios e suas respectivas redes na adoção da mesma perspectiva, o que marca historicamente o alfabetizador carioca.

Em 1986, é criado o GRUPALFA – Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares – grupo interinstitucional, composto por professores e pesquisadores da UFF, da UNIRIO, da UERJ – FFP-SG e da UFRJ, coordenado pela Professora Regina Leite Garcia, da UFF.

Alguns fatos demarcam a propagação da psicogênese no cenário educacional carioca, como a palestra proferida no ano de 1988, por Emília Ferreiro, intitulada “Psicogênese da língua escrita - algumas contribuições”. Nos anos subsequentes, a presença de Emília Ferreiro torna-se mais frequente no município, e, em 1991, a professora proferiu uma palestra para cerca de 1.500 professores na UERJ. Logo após, Ferreiro propõe a criação de um Centro Latino Americano de Documentação em Alfabetização na UERJ, porém a proposta não se efetivou.

Nesse contexto histórico, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro inicia o processo de implantação de um programa para melhoria do ensino básico com foco no ensino da leitura e da escrita que se efetiva em 1995, como um programa de extensão, visando integrar-se aos apelos de uma política nacional e internacional de melhoria na qualidade do ensino básico. Em 14 de agosto de 1995, pelo Ato Executivo nº 30, é criado o PROALFA- Programa de Alfabetização, Documentação e Informação.

No ano de 1991, na Faculdade de Educação da UFF, foi instituído o Programa de Alfabetização e Leitura – PROALE, com a finalidade de ampliar as reflexões em torno da alfabetização, da leitura e da escrita, integrando as atividades que vinham sendo desenvolvidos nessas áreas.

Retomando o ano de 1986, destacamos que a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir de uma proposta universitária, funda o Curso de Formação Continuada de Professores na Alfabetização, Leitura e Escrita, sob a responsabilidade da Professora Marlene Alves de O. Carvalho¹⁷.

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 enviava professores de Linguística, de Fonética e de outras disciplinas sobre a língua. Nesse período, destacamos dois trabalhos acadêmicos que resultaram dessa formação docente: Lemle publicou o *Guia Teórico do Alfabetizador (1987)* e Carvalho, o *Guia Prático do Alfabetizador (1994)*, obras de ampla aceitação e reconhecidas como contribuições originais para os estudos sobre a alfabetização que continuam a ser editadas até os dias atuais.

¹⁷Ex-professora e diretora da Faculdade de Educação da UFRJ, foi professora adjunta do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis e Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, integrando o LEDUC.

As atividades propostas no curso tinham como objetivo principal, além de se constituir em uma formação continuada para professores em alfabetização, promover trocas discursivas sobre a prática docente.

Segundo Joazeiro (2008), a repercussão e a grande procura pelo curso de extensão fizeram com que Marlene Carvalho e Lucia Regina Vilarinho percebessem que poderiam expandir, por meio da pós-graduação, as ideias construídas no curso sobre alfabetização. A iniciativa de se pensar um curso de pós-graduação sobre o tema alfabetização, relacionando a prática docente à 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.

Em 1998, a professora Ludmila Thomé de Andrade estabeleceu uma parceria com Marlene Carvalho em atividades de extensão, ligadas à formação docente, em vários trabalhos de pesquisa sobre formação de professores e alfabetização de crianças e adultos. Podemos dizer que essas ações põem em germe a criação do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação que se efetivaria no ano de 2006.

Segundo Silva (2010), em agosto de 2008, ocorreu a criação do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB), que se constituiu em um novo tipo de formação continuada de professores na UFRJ. Um dos cursos oferecidos foi Alfabetização, Leitura e Escrita, organizado e ministrado pelo LEDUC. É importante destacar que o trabalho de formação procura articular os problemas, questões e desafios da prática docente e as perspectivas teóricas do campo disciplinar.

Os pesquisadores do Laboratório de Estudos da Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) e seus trabalhos, orientados pela coordenadora geral, Ludmila Thomé de Andrade, e pela vice-coordenadora, Patrícia Corsino, são contemplados nesta revisão por integrarem o espaço de pesquisa ao qual o presente estudo engloba-se e tem como objetivo pensar as especificidades dos trabalhos desenvolvidos no grupo de pesquisa.

Os trabalhos orientados por Patrícia Corsino investigam a criança, a creche, os espaços de leitura, as bibliotecas, a formação do leitor, os livros de literatura infantil e a formação do docente de educação infantil.

A temática das práticas de leitura e leitura literária são exploradas nos trabalhos de Rafaela Louise Vilela (2014), Carolina Monteiro (2014), Maria Nazareth Salutto Mattos (2013), Sônia Maria Milone Travassos (2013), Rosita Mattos Silva (2011), Cláudia Pimentel (2011), Hélen Queiroz (2012), Simone Xavier Lima (2010), Ana Flávia Teixeira Veras (2009), que analisam as políticas de acesso ao livro, à literatura e à leitura das diferentes instâncias (federal, estadual e municipal) e em espaços distintos da educação infantil, como: a biblioteca Parque da Rocinha, biblioteca Ramal de Nova Iguaçu, uma instituição federal de ensino carioca, uma creche e em diversas instituições públicas de educação infantil.

É importante destacar que o lócus das pesquisas são sempre espaços de circulação e vivência de crianças de classes populares.

No estado do Rio de Janeiro, o programa de formação inicial de docentes em nível médio de Educação Infantil, intitulado Pró-infantil, foi coordenado por Patrícia Corsino e sua equipe. O trabalho *O Pró-infantil no município do Rio de Janeiro*, de Marina Pereira de Castro e Souza, assevera a identidade do LEDUC como grupo que atua nas formações e reflete sua ação nas experiências formativas, que sempre procura remontar a história das formações, perceber as concepções que orientaram os debates e as formulações e recuperar os sentidos e mudanças experimentados no processo formativo.

O LEDUC respeita os percursos de vida de seus pesquisadores e suas individualidades, o que origina trabalhos como de Jordanna Castelo Branco (2012), sobre *A presença do discurso religioso em uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino do município de Duque de Caxias*, que se originou a partir do estudo exploratório realizado na pesquisa *Infância, linguagem e escola: das políticas de livro e leitura ao letramento literário de crianças das escolas fluminenses*, no qual se constatou a presença de discursos religiosos.

Joana D'Arc Souza Feitoza Varejão apresenta o trabalho *O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos*, conferindo à individualidade do pesquisador como fator importante para o grupo, sendo sua temática o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, na fase de consolidação da alfabetização, desenvolvido no trabalho dessa pesquisadora.

As práticas culturais e a arte também estão presentes no estudo do grupo, sendo representadas pelos trabalhos *Musicalização na Educação Infantil: em*

repertórios e práticas culturais e musicais, de Virna Mac-Cord Catão (2011) e *Saberes e fazeres das crianças: Manifestações das culturas infantis em situações dirigidas*, da professora Carla Andréa Lima da Silva (2007).

Os eixos Formação docente inicial e continuada; Formação de formadores; Escrita docente e discente; Discurso e gêneros discursivos na esfera do ensino inicial da leitura e da escrita são re-significados nos trabalhos orientados por Ludmila Thomé de Andrade, pois, enquanto pesquisadora e coordenadora de um grupo de pesquisa, realiza uma formação docente de perspectiva epistemológica bakhtiniana, que tem o discurso como principal fundamento de trabalho e o desafio da superação da interferência monológica da academia na escola, quando impõe seus discursos teoricamente formulados.

A participação em diversos programas de formação governamentais e o fomento de cursos de extensão e de cursos de especialização têm efetivado o contato dialógico de toda a equipe do LEDUC com diversas docentes das redes públicas das cidades do Rio de Janeiro, trazendo à discussão dados que assinalam que a formação dos professores e dos alunos estaria na responsabilidade dos formadores, como responsabilidade dos seus atos na interação social com os que estão em formação e com a existência da necessidade de equilíbrio entre dizeres e saberes acadêmicos e docentes na formação.

A atuação do LEDUC, no programa de formação Pró-letramento no Rio de Janeiro, originou dois trabalhos que focalizam o trabalho de formação realizado pelo grupo. O estudo de Elizabeth Orofino Lucio (2010), já citado anteriormente, nomeado *Tecendo os fios da rede o programa pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica*, realizou uma análise documental da implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e do programa, focalizando a pesquisa na ação universitária de formar formadores locais, denominado tutor pelo programa.

A pesquisa *Tecendo tramas com os fios das práticas de formação de professores*, de Adriana Barbosa (2012), propôs-se a investigar o planejamento da formação continuada de tutores-formadores, elaborado nas reuniões dos formadores do LEDUC/FE/UFRJ, nos encontros da formação continuada para tutores-formadores, na formação continuada para professores dos anos iniciais, com foco no tutor-formador do município de Queimados.

A especialização *Saberes e práticas da Educação Básica em Alfabetização* foi o lócus dos trabalhos: *A produção escrita na formação docente: percursos didáticos de autoria*, de Mônica Pinheiro Fernandes (2011); *Formação continuada de professores alfabetizadores: Da conquista de espaços na universidade ao uso de narrativas autobiográficas na formação* (2010), de Shirleia Leandro da Silva e *Formação continuada: a constituição de um gênero a partir das escritas docentes*, de Letícia Santos da Cruz (2014). Esses estudos abordam a possibilidade da escrita docente enquanto estratégia didática nos processos formativos e os gêneros memorial, portfólio e monografia como elos materiais de enunciação na formação.

A Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, suas ações, suas unidades escolares e seus espaços formativos constituem-se como lugares de referência para compreensão da escrita docente e discente nos estudos: *Saberes da formação continuada nos centros de estudos de professores alfabetizadores no município do Rio de Janeiro*, de Luciana Alves de Oliveira (2012); *Sobre fios e identidades na escrita profissional dos professores - um estudo sobre cadernos docentes e registros de classe*, de Luiza Alves de Oliveira e *Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito*, de Maria Cristina de Lima (2014).

A pesquisa *Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE – 2005: seleção, escolha, acesso e apropriação do acervo em escolas do Estado do Rio de Janeiro*, coordenada pelo Laboratório, originou a dissertação de Fabrícia Vellasquez Paiva (2008), nomeada *A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor: a voz do mestre e a vez do professor nos discursos do PNBE 2005*.

O Curso de Extensão sobre alfabetização, leitura e escrita do ano de 2007, da UFRJ/FE/LEDUC, foi espaço de estudos de Cristiane Joazeiro Boralho que desenvolveu a dissertação *Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores*.

A Formação inicial em Pedagogia da UFRJ e a compreensão do letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998) dos futuros professores e sua preparação para atuar como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006) em seu ofício docente foram tema do trabalho de mestrado de Priscila Monteiro Correa (2010), *O letramento do professor em formação inicial e o futuro professor como agente de letramento*.

Os Encontros de professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita, que acontecem na Faculdade de Educação da UFRJ, campo empírico desta tese, é também lócus do trabalho de Joana d'Arc Feitosa Varejão (2014) - *Formação Continuada e Ensino de Língua Materna às Crianças de Classes Populares do Dialogismo aos Gêneros, a Responsividade Docente* (2014) e de Fernanda Monteiro (2014) - *Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada*.

Pesquisar processos formativos docentes, na dialética utopia e cotidiano, entre o sonho e a realidade, é marca identitária do LEDUC, que, em comunhão com Paulo Freire, defende, na ação educadora, o rigor e a não rigidez, o direito do professor tomar a palavra, a escola pública como a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela, fazendo da experiência da formação expressão concreta da escola pública popular. Dessa forma, a *pedagogia da luta* é a razão porque ensinamos e aprendemos: colocamos o saber construído junto com os professores à disposição da causa da docência na universidade e na escola pública brasileira e tentamos a cada dia mais ter “coerência entre o que dizemos, o que escrevemos e o que fazemos” (FREIRE, 1997, p.116) na pesquisaformAÇÃO.

Identificamos, em um primeiro momento de pesquisa dessa tese, que a universidade e os pesquisadores cariocas estiveram presentes por meio de debates, pesquisas e formações, no cenário educacional da cidade, na área de alfabetização e linguagem, embora não tenham participado do edital que instituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e que, a partir dos anos 2000, vários outros grupos se originam a partir da formação de pesquisadores pelos grupos mais antigos de pesquisa e da expansão universitária. Sendo assim, descrevemos alguns deles a partir da especificidade do seus estudos no campo da alfabetização.

O Grupo de Pesquisa *Alfabetização, Memória e Formação de Professores* (ALMEF) da UERJ de São Gonçalo (FFP/UERJ), coordenado por Mairce Araújo, foi criado em 2004. O ALMEF busca entrelaçar práticas de pesquisa e de formação, a partir de uma perspectiva "centrada na escola" (Canário, 2005) que, reconhecendo o cotidiano escolar como espaço de produção do conhecimento, pauta suas ações investigativas no movimento de "conhecer e produzir com" as professoras.

No ano de 2007, é criado, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), o *Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita* (FALE), que se constitui em grupo de pesquisa e curso de extensão, sendo coordenado pela

professora Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio que realiza um efetivo diálogo entre Universidade e Escola Básica, em que docentes universitários e da escola básica ensinam e aprendem.

Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em seu Campus Multidisciplinar, há o *Grupo de Pesquisa sobre Escritas Docentes, Formação de Professores, Didática da Formação, Alfabetização e Práticas Sociais de Leitura e Escrita* (GRUPENAD), criado em 2010 pela professora Mônica Pinheiro Fernandes. O Grupo tem por objetivo investigar, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, as memórias das docentes da Baixada Fluminense.

Na mesma instituição, o Grupo de Pesquisa Infâncias até os 10 anos (GRUPIs), coordenado por Flávia Motta, estuda a transição entre turmas de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, em escolas públicas, para reconhecer diferentes práticas pedagógicas e perceber os elos existentes entre as proposições das instituição e as demandas infantis.

A revisão de literatura possibilitou compreender: a complexidade do fenômeno da alfabetização em diversos prismas; a ênfase dada pelas pesquisas à formação inicial e continuada do alfabetizador e seus diversos sujeitos; as concepções conceituais e teórico-metodológicas da alfabetização e as políticas públicas de formação, revelando que existe uma diversidade do conhecimento nesse campo, o que representa um desafio para pesquisas futuras e para a constituição de um estado da arte da alfabetização no contexto brasileiro.

3 METODOLOGIA

3.1 A arquitetura teórico-metodológica de uma pesquisa-formação

Percebe-se hoje a necessidade das pesquisas acadêmicas assumirem sua responsabilidade pelas práticas – bem e mal-sucedidas – do ensino básico. Não se trata de aplicação direta das pesquisas no ensino nem de colocar as pesquisas a serviço do ensino, mas o fato de que os programas de pós-graduação formam profissionais que por sua vez formam formadores, e, por isso, as práticas e iniciativas da pós-graduação, onde se fazem pesquisas, se refletem em última análise (ou ao menos repercutem) no ensino nas séries iniciais, o que tem amplas implicações para a formação de professores.
(Adail Sobral)

As palavras que trago de Sobral motivam-me à reflexão sobre o papel da universidade na atualidade e sua responsabilidade com a Educação Básica e a formação de professores. Sendo assim, tenho como escolha socialmente responsável a construção de um percurso de estudo comprometido com a busca de superação dos problemas sociais e com a produção de conhecimentos que gerem novos percursos em contextos e situações específicas da formação docente. Coloco-me no caminho da investigação, no campo da Educação, ciente de que é preciso vencer resistências e dificuldades de diversas ordens, para reconceitualizar a própria formação e abrir caminhos, lembrando que um caminho é constituído de vários percursos e de que não há um único caminho e nem um único trajeto.

Certamente, a escolha dos procedimentos metodológicos é um percurso que tem importância capital no desenvolvimento de qualquer trabalho de investigação em Educação. Uma valoração que ultrapassa o âmbito do debate sobre “técnicas instrumentais” em seu sentido restrito, pois os procedimentos metodológicos, em conjunto com o objeto de estudo, constituem-se no traço definidor do perfil epistemológico de uma pesquisa. Especificamente no estudo em questão, o percurso é marcado pelo traço da sensibilidade social que nos conduz à preocupação com o uso dos recursos públicos e que procura atender às demandas sociais e às especificidades da escola pública brasileira e suas marcas de “injustiça cognitiva”. (SANTOS, 2006, p. 157)

Um percurso de investigação científica é necessariamente um caminho de busca da veracidade, ou seja, “a verdade como atributo de uma dada situação, a verdade como união entre o válido como princípio geral e o que só adquire validade em contextos concretos, ou seja, a vericidade, a aceitação contextual de um dado valor como verídico nesse contexto”. (SOBRAL, 2013, p. 255)

Percorrer a epistemologia das ciências humanas a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin é traçar um percurso de ruptura, pois

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p.400).

A perspectiva bakhtiniana sobre as ciências humanas, como ciência do homem em sua especificidade de exprimir-se a si mesmo, é fundante nesta investigação, assim como a leitura e a reflexão sobre trabalhos que abordam a metodologia da pesquisa de autores como Canário (2005), Geraldi (2010), Sobral (2013), Nóvoa (1998), Josso (2002), Freitas (2010) e Yin (2005).

Construindo a arquitetura desta tese, irei demonstrar meu percurso epistemo-metodológico e para tal objetivo organizei o presente capítulo buscando abordar as considerações iniciais sobre a concepção epistemológica da pesquisa, o estudo de caso e a produção e a análise dos eventos dialógicos de pesquisa.

3.2 A perspectiva epistemológica bakhtiniana do discurso: a *escuta amorosa* e a produção de *sentidos* na formação docente

A seleção epistemológica, as abordagens quantitativa e qualitativa e os tipos de pesquisa exploratória, descritiva e explicativa são dilemas antigos que ainda persistem na contemporaneidade, principalmente no campo das ciências humanas e sociais, e, de forma mais peculiar ainda, em estudos que abordam a formação e a linguagem, pois as “vicissitudes intensificam-se diante das críticas sobre uma certa ‘frouxidão’ metodológica” nas pesquisas em Ciências da Educação e sua cientificidade (Geraldi, 2010, p. 51).

Esta questão de ordem epistemo-metodológica contemporânea precisa ser focalizada para melhor compreendermos que, no contexto hegemônico, a formação docente, o ensino e a aprendizagem da língua materna circunscrevem interesses do capital. Logo, escolher uma opção metodológica é definir um olhar, é selecionar a lente para ver o mundo.

O *outro* que constitui meu olhar é a arquitetônica bakhtiniana, pois é um conceito que nasce de um pensamento que tem o ser humano como centro de valor, porque há um homem que fala, que se interroga e que procura estabelecer relações interativas, formulando perguntas e respostas diante dos acontecimentos da vida, ou seja, uma epistemologia do *sentido* na perspectiva bakhtiniana que chama

(...) sentido às respostas a perguntas (...). O sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que nada responde se afigura sem sentido para nós, afasta do diálogo (...). O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e se contactaram. (BAKHTIN, 2003, p. 382)

Bakhtin ao propor o conceito de *sentido* explica a necessidade de se fazer uma descrição da arquitetônica valorativa do viver o mundo como um centro verdadeiramente concreto, espacial e temporal, do qual surgem valores, afirmações, ações reais, e onde membros são pessoas reais, vinculadas entre si por meio de relações de um acontecimento concreto. Segundo Rojo¹⁸ (2015) a arquitetônica é uma apreciação de valor exotópico que engloba tempo e lugar histórico e os participantes das relações sociais.

Alicerçar meu estudo no conceito de arquitetônica de Bakhtin conduz à adição de mais um dilema aos já existentes no percurso de construção de uma metodologia, mas considero ser isso uma possibilidade de dimensionar as relações homem-mundo e sujeito-objeto do conhecimento, conectados à ação humana, incorporando dialogicamente o processo histórico e as condições de elaboração de epistemes no processo de transformação contínua, na dinâmica das forças vivas sociais que se determinam ética e esteticamente.

Segundo Sobral (2007, p.105),

¹⁸Apresentação em *Prezi* "Renderizando Bakhtin para os multiletramentos". Disponível em <https://prezi.com/fga1rki6fnqu/renderizando-bakhtin-para-os-multiletramentos/>. Acesso em: 10 jul. 2015.

O empreendimento bakhtiniano consiste em propor que há o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte, *uma reação de interconstituição dialógica que não privilegia nenhum desses termos, mas o integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc.* (grifos meus)

O processo de formação de uma totalidade arquitetônica, a partir das unidades constituintes de uma unidade de sentido para compor a investigação em questão, foi motivada durante meu percurso de pesquisadora iniciante. Propus, então, a realização de um estudo que abordasse as políticas internacionais e nacionais direcionadas à formação docente, à/aos universidade/professores formadores, escola básica/professores e à horizontalidade¹⁹ de papéis, efetivadas na pesquisa-formAÇÃO, que permite a aprendizagem conjunta entre ensino superior e os professores do ensino básico.

A proposta de um todo arquitetônico perpassa a interdependência *macro/micro* e tem sido uma via teórico-metodológica escolhida por diversos pesquisadores para análise de políticas educacionais, entre eles Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) que merecem destaque por suas influências em diversos trabalhos no Brasil (MAINARDES & MARCONDES, 2009). Sua concepção pós-moderna²⁰ da *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas” e o contexto do ciclo de políticas, denominados de contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos e contexto de estratégia política, apontam a necessidade de se articularem os processos macros e micro na análise de políticas educacionais, relacionando-os à interdependência, visão com a qual corroboro.

No entanto, ao se enquadrar na pós-modernidade, Ball opõe-se ao referencial Bakhtiniano que é fundante deste estudo, pois a concepção moderna do filósofo destaca o “sujeito não como um fantoche das relações sociais, mas como uma agente, organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro” (SOBRAL, 2007, p. 24). O sujeito bakhtiniano da modernidade pensa, fala e produz, enquanto que o sujeito da pós-modernidade “não pensa, fala e produz: ele é falado, pensando e produzido” (SILVA, 2010, p.113).

¹⁹É importante destacar que a ideia de uma horizontalidade é impressa na possibilidade de diálogo entre a escola básica e a universidade, constituindo uma arena discursiva onde todos e todas possam lançar-se ao desafio de construção de uma comunidade discursiva.

²⁰ O chamado Pós-modernismo, em termos cronológicos, inicia-se em algum ponto da metade do séc. XX. (LIPOVETSKY, 2004)

O elo macro/meso é abordado em trabalhos que tratam de discurso para compreender os processos dinâmicos das configurações sociais, pautados numa concepção sócio-histórica de sujeito, discurso e sociedade, pois, segundo Andrade (2010, p. 94), “as narrativas *macro*, englobando um contexto bem abrangente dentro de um panorama histórico, político, social e ideológico, explicam-se por narrativo *meso*, onde se inserem trajetórias individuais com inserções institucionais”. Segundo Nóvoa (1992, p. 15), essa perspectiva *meso* de compreensão dos fenômenos, ou seja, um nível intermediário entre uma abordagem de estudo de focalização mais ampla e outra de focalização mais restrita, em que unidades de análise são mais circunscritas em escalas mais reduzidas, possibilita ao pesquisador “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*” (ibidem).

Zaia Brandão (2001) aponta que a ligação entre os níveis macro e micro tem se tornado um horizonte de possibilidades para os pesquisadores que tomam consciência da complexidade do mundo, e, nele, da educação. No entanto, o mundo da experiência tem mostrado uma inesgotável capacidade de criar e construir novos nexos entre ações significativas no plano *micro* e no plano *macro*.

Bakhtin (1993, p. 25), em *Questões de Literatura e Estética*, diz-nos que “a forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional”. Logo, a necessidade de superar os antagonismos teórico-metodológicos, entre as abordagens *macro* e *micro*, *macro* e *meso*, conduz-nos à possibilidade de estabelecer uma cadeia entre o *macro*, o *meso* e o *micro*, compreendidos na dinâmica das estruturas sociais que indicam o caráter definidor de algumas estruturas macrosociais sobre ações *meso* e *micro*.

Desafiamo-nos à inovação, mas “inovar é vital, e inovar se define como ‘pensar até o momento impossível’” (SOBRAL, 2013, p. 241). Dessa forma, ao unir os níveis *macro*, *meso* e *micro* a um todo arquitetônico procuro um todo integrado. O nível *macro* é representado pelo documento de construção e definição das políticas educativas em nível internacional, representando a reestruturação da educação e conseqüentemente do campo da formação docente.

O ponto de partida é a compreensão interpretativa sobre a política educacional e os discursos presentes no documento. A análise do documento de política internacional e suas configurações histórico-sociais permite a apreensão das mudanças do Estado Gestor na formação e atuação docente, sendo considerado um

“discurso fundador que re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra” (ORLANDI, 1993, p.13).

O nível *meso* refere-se aos processos de adaptação e regulação das políticas educativas, ou seja, políticas territorializadas (CANÁRIO, 2005, p.163), sendo representado por documentos, portarias, planos e programas nacionais que não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis do nível *macro*. A implementação das políticas internacionais em nível *meso* engloba tradução, interpretação e adaptação de acordo com o “jogo” político e os movimentos sociais educacionais de cada país, região, localidade, sendo um processo que implica re-escritas.

O trabalho pedagógico de formação, construído entre formadores e professores na esfera universitária, representa o nível *micro* que incide sobre a articulação entre o nível *meso* e *macro* e procura registrar a percepção, a experiência e a subversão dos sujeitos nas diretrizes políticas.

Estes três níveis de realidade formam uma perspectiva

Arquitetônica totalizante, mas não totalitária, que pode ser entendida como a busca de superação de propostas teóricas e metodológicas que tomam a parte pelo todo, que julgam o todo mera soma ou simples junção de partes, que não levam suas propostas às últimas consequências ou que sequer se dão conta dessas consequências (SOBRAL, 2010, p.33).

Com base em uma perspectiva discursiva, histórica e cultural (FREITAS, 2010, p.8), que compreende que os sujeitos são construídos de vozes sociais (BAKHTIN, 1993, p. 91), nas interações por meio *da/na* linguagem e de que estes são situados historicamente e culturalmente, procurarei tratar do processo que envolve os eventos de formação, abordado neste estudo, sua origem e desenvolvimento, a partir de uma visão sistêmica que reconhece a necessidade de fazer da formação de professores um espaço de construção de saberes da formação e de exposição das estratégias didáticas que perpassam os eventos. Assim, as formas arquitetônicas são as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social histórica etc.

Particularmente neste estudo, pormenorizando a “deserarquia” entre a produção de saberes por docentes da escola básica e docentes universitários, opto por analisar a formação criada e vivenciada pelo LEDUC nos Encontros de Estudos de Letramento, Leitura e Escrita, fazendo da escrita um *ato* de valorização docente e

de defesa da academia como a impulsionadora por excelência do *logos* da formação.

Colocarei à disposição e em exposição algumas estratégias didáticas utilizadas no processo de formação continuada de professores, no próprio movimento dialógico da formação, identificando as ações formativas mais significativas na perspectiva discursiva enunciativa bakhtiniana de formação. Dentro dessa proposta, espero contribuir para uma reflexão crítica que forneça subsídios para formulação de princípios na formação continuada docente.

Tendo Bakhtin como fio condutor da tese, procuro enredar a arquitetônica entre os níveis *macro*, *meso* e *micro* e entre os dizeres de formadores e professores sobre o ensino inicial da leitura e da escrita, considerando formadores e professores como sujeitos situados (SOBRAL, 2007, p.22), agentes produtores e organizadores de discursos, responsáveis por seus atos e responsivos ao outro.

Mantendo-me numa posição antagônica com relação à epistemologia Positivista, busco implicar-me numa investigação que vislumbra a produção de uma tese como uma ação compromissada com a formação e o desenvolvimento pessoal e profissional docente, procurando, por meio de uma “epistemologia do sentido e da escuta” (CANÁRIO, 2005, p.101) e da linguística da escuta (PONZIO, 2012, p.68), renunciar à produção de um discurso prescritivo de formação. Contudo, intenciono que este trabalho possa auxiliar os professores formadores em suas ações futuras de formação.

Uma formação, na perspectiva epistemológica bakhtiniana do discurso, modifica o modo escolarizado dominante nos espaços formativos, pois o calar no diálogo entre formador e professor resulta da não-indiferença perante a vida do outro, como argumenta Ponzio (2012, p. 66):

o calar está ligado à escuta; o silenciar, à audição. O calar está ligado à compreensão do sentido, da significação; o silenciar, à percepção do som da palavra, de seu significado/significante. A compreensão do calar é um encontro respondente de palavras, é a condição do entendimento produtor de sentido, é uma ação só possível no mundo humano, é a estrutura unitária, aberta, ininterrupta da palavra. A escuta é diálogo substancial como não-indiferença ao outro, como vivência.

Os conceitos-chave para a epistemologia do *sentido* e da *escuta* são *alteridade*, *escuta alteritária*, *diálogo* e *amorosidade*. Diálogo este por estar fundamentado no pensamento participativo, ou não-indiferente, sendo “a ideia

segundo a qual todo sujeito/ todo sentimento é constituído, forma sua identidade, sempre em processo, nas relações que mantém desde o nascimento com outros sujeitos/sentidos” (SOBRAL, 2009, p.7) .

Andrade (2010) ressalta o *diálogo* e a *escuta alteritária* como fundantes para uma formação docente de perspectiva epistemológica bakhtiniana, pois diálogo é consenso e dissenso, sendo potência de interlocução e de construção de sentidos. Como define Sobral (2013), escuta alteritária é aquela que

vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, que é sempre um desafio para quem escuta. Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro

Cabe aqui aliar o conceito de *escuta alteritária* ao conceito de *amorosidade* nos reportando a Bakhtin (2010, p. 355) em sua análise da obra de Dostoiévski e seu excedente de visão:

Não é para reificar e concluir. *O momento mais importante desse excedente de visão é o amor (...), depois vem o reconhecimento (...), por último a compreensão ativa, a possibilidade de ser ouvido.* Esse é um excedente aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para alguém e não à revelia. Todo essencial está dissolvido no diálogo, colocado cara a cara. (grifos meus)

A *escuta amorosa* é “o tom emotivo-volitivo da consciência única real” (BAKHTHIN, 2010, p.89) é “a atitude emotivo-volitiva particular em relação à humanidade histórica, devo afirmá-la como tendo realmente valor para mim, e fazendo isso, por consequência, tudo o que tem valor para ela se tornará válido para mim.” (ibidem, p. 101). Sendo assim, a *escuta amorosa* tem relação com a *palavra outra*, com as relações em todas as esferas de nossa vivência.

Superando o que Brandão denomina de *monismo metodológico*, lanço-me ao desafio de uma compreensão interrelacional da tríade *macro/meso/micro* e, também, rompendo com a dicotomia *qualitativo x quantitativo*, busco uma análise e leitura compreensiva dos eventos da pesquisa-formAÇÃO, a partir da perspectiva epistemológica bakhtiniana do discurso. Quanto ao método de investigação, minha opção pela pesquisa qualitativa (MOREIRA, 2002; LUDKE & ANDRE, 1986 e TRIVIÑOS, 1987) justifica-se pelo argumento de que o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos que surgem sempre da tensão, da polêmica, da diferença,

“unindo na arena da simultaneidade arquitetônica o centrífugo e o centrípeto, o singular e o universal, o repetível e o irrepetível, o eu e o outro” (SOBRAL, 2007, p. 112).

Pautada nos estudos sobre a interpretação do mundo real da formação de professores e preocupando-me com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos, ratifico que o objeto de estudo das ciências humanas “é o ser expressivo e falante” e que “o sujeito não pode ser percebido e estudado como coisa, porque como sujeito e permanecendo sujeito não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 23). Sendo assim, pelas etapas do movimento dialógico bakhtiniano da interpretação, considerando que as relações são a base do sentido e a “não separação entre a ideologia e a realidade material do signo, não dissociação do signo das formas concretas da comunicação social e suas formas de base material-infra-estrutura” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 45), tomarei como ponto de partida o discurso presente em um documento internacional sobre alfabetização, constituindo um movimento retrospectivo .

Em seguida, farei um elo entre os documentos nacionais, no campo da formação do professor do ensino básico com um recorte para o alfabetizador, e os conceitos de *refração* e *reflexão*, aliados ao objeto *micro* da investigação, ou seja, os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita. Dessa forma, as diversas vozes que compõem o discurso, de forma integrada e dotada de unidade de sentido, marca de um todo arquitetônico, “estando suas partes articuladas internamente, de modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras, isto é, constitutivamente” (SOBRAL, 2007, p.110), estarão entrecruzadas no discurso da tese.

A forma arquitetônica ilustrada a seguir ratifica o caráter exploratório da pesquisa qualitativa e o método indutivo de abordagem do problema que pode possibilitar algumas conclusões e princípios sobre a formação, pois a análise epistemológica não será realizada de um lugar “fora da pesquisa” e nem “fora da cena” (BRANDÃO, 2001, p.156), sendo “a arte da pesquisadora a capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema da pesquisa” (BRANDÃO, 2001, p.164).



Figura 8: Arquitetônica da tese. (LUCIO, 2016)

Opto pelo estudo de caso para o estudo da formação continuada ocorrida no EPELLE para melhor entender as estratégias didáticas da formação na perspectiva discursiva bakhtiniana e os fatores que devem ser levados em consideração para que a interação na formação consiga integrar os objetivos de todos os envolvidos na formação.

3.3 O estudo de caso *Epelleano*

O estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo e refere-se à análise detalhada de um caso específico, supondo que é possível o conhecimento de um fenômeno a partir do estudo minucioso de um único caso. Segundo Yin (2010, p. 39),

(...) o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

O caso a ser pesquisado neste estudo é o Encontro de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita/EPELLE, no contexto da formação continuada docente de professores de ensino e leitura inicial, que focalizou a linguagem.

A presente pesquisa examina dados que foram gerados em um contexto real, natural - a formação continuada oferecida pelo LEDUC - (em contraposição a um ambiente artificial), coletados durante o período de desenvolvimentos dos três primeiros anos do curso (2011-2013), sendo um estudo longitudinal, porque investiga um fenômeno como um todo ao longo de três anos. Busca a compreensão holística do processo formativo criado e vivenciado pelos sujeitos envolvidos nos eventos. Holística porque não busca focalizar variáveis particulares pré-específicas, mas deseja a *compreensão responsiva responsável* do EPELLE como um todo, isto é, uma descrição geral do contexto sócio-histórico de instauração do encontro de formação e seus *eventos dialógicos*.

Tomar os *Encontros-EPELLE* como eventos dialógicos de pesquisa é reforçar a dimensão coletiva e colegiada da docência, é provocar a existência de novos sentidos para a ideia de coletivo profissional, inscrevendo e escrevendo sobre as rotinas de funcionamento dos Encontros, seus modos de decisão e estratégias pedagógicas formativas que apelaram à corresponsabilização e à partilha entre docentes da escola básica, docentes universitários, mestrandos, doutorandos, estudantes de graduação, bolsistas de iniciação científica e à partilha entre pares.

A *alteridade* e *exotopia* são singularidades do estudo de caso bakhtiniano. A *alteridade* definida como *objeto, efeito de uma distância* (AMORIM, 2004, p.69), que abarca responsabilidade perante cada ato responsável é uma resposta. Somente a atenção a alteridade pode “reconstruir o nosso mundo da vida compartilhando as responsabilidades de nossas respostas ao nosso pertencimento ao humano ao processo constante de se fazer” (GERALDI, 2010, p. 99).

O pertencimento ao EPELLE, enquanto pesquisadora e formadora, e a categoria bakhtiniana de *excedente de visão* direciona minha *exotopia* de pesquisadora, uma “exotopia no tempo, no espaço e no sentido, a respeito da vida do outro em seu todo, com sua orientação de valores e sua responsabilidade”. (BAKHTIN, 2003, p.142)

Nesse sentido ressalto a importância de *escutar o estranhamento* das palavras do outro, prenes de sua cultura, e potencializar a complexidade de compreensões a partir dos eventos dialógicos de pesquisa, eventos que fazem parte da corrente contínua de eventos.

Os Encontros EPELLEs foram o desdobramento da pesquisa *mater* e iniciaram-se no dia 2 de fevereiro do ano de 2011, com um constructo que foi fundamentalmente criado com os docentes, sem um modelo prescrito de funcionamento, com a potencialidade do diálogo face a face e a visão de que o *agir* e o *existir* humano na e da formação são atos únicos e irrepetíveis, na certeza de que “a linguagem (e os seus discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem” (SOBRAL, 2009, p.32).

Na pesquisa-formAÇÃO e na concepção de formação enquanto *Encontro*, “a matéria são as ‘pedras vivas’, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se” (NÓVOA, 2012, p. 9).

Lições aprendidas com a pesquisa-formAÇÃO e os *Encontros* levam-nos a afirmar ser necessário e urgente fazer *Encontros* em que os docentes possam falar, mais do que trocar, compartilhar, pois considero que “não há educação possível sem passar pela linguagem – ela perpassa toda a vida social e nós humanos somos sujeitos falantes e não objetos inertes”(GERALDI & GERALDI, 2012).

3.4 Os procedimentos utilizados, a produção e o tratamento dos eventos de pesquisa

A organização dos dados de pesquisa é sempre um desafio pessoal, metodológico e epistemológico, pois é revelador de quem somos e de como pensamos.

Metodologia e epistemologia se fundem e imbricam, porque permeiam a ética, a política, a estética e o conhecimento. O percurso “epistemológico” vai sendo arquitetado durante o processo de encontros-experiências da pesquisa, ou seja, a investigação se faz no gerúndio: a cada desafio, a cada pergunta, a cada resposta, a cada palavra selecionada e registrada no caderno de campo, cada reportagem lida, cada fotografia tirada, cada palestra ouvida e cada trabalho acadêmico apresentado, tudo isso é o registro do percurso da produção da tese, isto é, uma tese é vivida.

A vida em devir sempre me fez uma guardadora organizada, o que, para alguns, demonstra um certo “jeito de ser”, para outros “mania de museu”, “acumuladora”, “papeleira”, “caixinha”. Essa forma de ser me fez reunir uma “multidão” de dados, compreendidos como “o resultado do encontro com os fenômenos do mundo e a construção teórico-metodológica de uma dada teoria” (SOBRAL, 2013, p. 241) para serem inventariados (PRADO e MORAES, 2011, p. 145). Inventariar os dados é “organizar tudo, do período investigado, que possa contribuir para entender a questão de pesquisa” (SIMAS, 2014, n.p.). Os dados relacionados aos fenômenos da vida em seu devir são respostas a questões presentes em meu percurso de pesquisadora, e, ao reuni-los, agrupá-los, realizo diversas reorganizações, reenumerações, relistagens, deparando-me e parando diante da reconstituição da vida na/da pesquisa, minha trajetória pessoal refazia-se nas lembranças.

Inventariar causava grandes emoções, alegrias, tristezas, lamentos somados à tensão das interrogações: como organizar tudo isso e entrecruzar no texto da tese? Como fazer o entrecruzamento das vozes, fundamentada em uma dada teoria?

Durante o ano de 2014, estudei como realizar “o entrecruzamento” dos eventos e das vozes, e, ao continuar meu percurso-desafio de construção de uma arquitetura da tese, relendo transcrições, estudos, escritas e reescritas, a assertiva bakhtiniana de que a linguagem é constitutiva do humano, permeada na perspectiva discursiva de formação, isso me conduziu à compreensão de que todas as vozes presentes na esfera da formação deveriam estar na tese, assumindo que “essa impressão viva produzida por vozes ouvidas como em sonho só pode ser diretamente transmitida sob a forma de discurso” (BAKHTIN, 1992, p.182), em minha perspectiva, no discurso da tese.

O discurso da tese é composto de uma arquitetura de vozes que, enraizadas na história, são vozes conquistadas e em luta pela dizibilidade. São vozes e visões do mundo da universidade e da escola pública brasileira e sua palavra, a “palavra com seu tema intacto, a palavra penetrada por uma apreciação social e categórica, a palavra que realmente significa e é responsável por aquilo que diz”. (BAKHTIN, 1992, p.196).

A arquitetura das vozes habita a esfera dos discursos materializados em documentos, pautas, atas, relatórios do Observatório da Educação e no *cronotopo*

do encontro, EPELLE, em que os sentidos são pensados no aqui e agora desse tempo.

As vozes presentes nos documentos oficiais, pertencentes ao eixo política, tiveram um tratamento metodológico particularizado, pois eixo serve de referência para produção e implementação de políticas locais e disputam hegemonia para significar as políticas de formação de professores alfabetizadores.

O eixo *Formação docente e Ensino da Leitura e da Escrita* é marcado pela polifonia no EPELLE. Graduandos, mestrandos, formadores universitários, professores, formadores das redes municipais, bolsistas de iniciação científica produzem diferentes significados em interação para a prática alfabetizadora.

O ensino da leitura e da escrita, as relações entre a universidade e a escola e a escola e a universidade, plenas de sentido, fazem que *apolifonia* das vozes unam-se de forma arquitetônica e por meio da *exotopia interconstitutiva* (ANDRADE, 2011), permitindo a constituição de um outro, professor e formador, em um movimento de uma Arquitetônica de Vozes ilustrada abaixo:

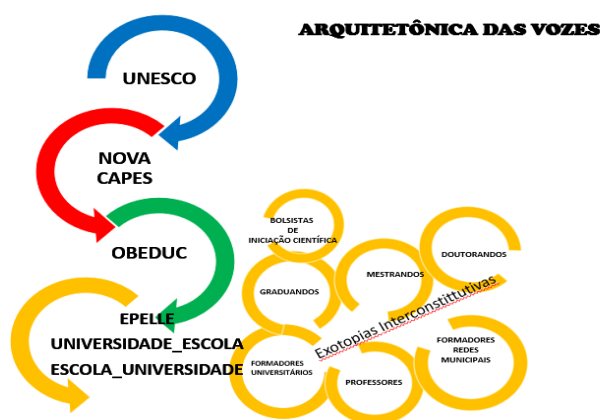


Figura 9: Arquitetônica das Vozes no EPELLE (LUCIO, 2016)

Na arquitetura das vozes, cada sujeito é portador de um ponto de vista no evento, mas todos estão em equipolência. As diversas vozes, presentes no EPELLE, são repletas de sentidos sobre a criança e a docência nas classes populares das grandes metrópolis. Vozes que se expressam com suas ressonâncias ideológicas e/ou concernentes à vida e seus feitos e efeitos e o movimento constante de reflexão e criação.

4 ANCORAGENS TEÓRICAS

4.1 O *eu* e o *outro* e as relações dialógicas na formação continuada docente

*Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro.
(Mikhail Bakhtin)*

A arquitetura desta tese, mais especificamente nos capítulos de revisão de literatura e de análise dos documentos nacionais e internacionais, mostra concepções e projetos de formação docente que registram distanciamentos e aproximações com o arcabouço teórico-metodológico que a sustenta.

Este estudo aproxima-se de outros quanto à disposição em discutir e compreender o agir responsivo e as relações dialógicas do *eu* e do *outro*, amalgamadas a uma prática de formação docente de perspectiva enunciativa-discursiva bakhtiniana na formação.

Por outro lado, a maior distância diz respeito às trajetórias de pesquisas que assumiram posicionamentos aplicacionistas, prescritivos e gerencialistas de formação continuada de professores. Compreendo que as mudanças no trabalho docente requer a exigência de construção de uma outra formação e que, como argumenta Arroyo (2015, p. 1), “o processo mais adequado de formular diretrizes políticas e currículo de formação será a partir das experiências reais da docência, de seu trabalho e condição docente.”

Assinalo como singular neste estudo o interesse por registrar a vivência de uma formação que construiu a mudança de estratégias formativas por meio das inter-relações e interlocuções entre professores da educação básica e professores formadores pesquisadores universitários, sobretudo, quando a escola básica e a universidade entrecruzam-se na dialogia da formação continuada docente.

Destaco o caráter histórico, subjetivo e ideológico na formação, enfatizando o horizonte de possibilidades que a constitui, uma vez que diferentes estratégias didáticas podem incentivar a *escuta amorosa* na formação do docente e do aluno, bem como trazer à luz a importância da escrita docente na formação e o debate sobre o processo de escolarização das práticas de leitura e escrita que possibilite aos alunos tornarem-se *responsivamente* críticos.

Selecionei algumas categorias analíticas, tomadas a priori como conceitos fundantes para o aporte teórico do estudo: *eu* e *outro* na perspectiva da heterologia, escrita e experiência docente e formação de professores como formação de adultos.

Trago nesta seção algumas provocações, apoiadas em categorias bakhtinianas, arcabouço teórico central, em um movimento vivo de interlocução com outros autores e com as questões da contemporaneidade pertinentes ao campo pesquisado.

4.1.1 A formação *Epelleana*: um *eu* comprometido com *outros*

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica (...)
(Paulo Freire)

O essencial para nós aqui não deixa a menor dúvida: viver o outro de modo real, concreto, valorizado, no interior do todo fechado da minha própria vida, singular e única, no horizonte real da minha vida, se assinala por essa bivalência, pois, eu e o outro, ambos evoluímos em níveis (planos) distintos da visão e do juízo de valor (um juízo de valor concreto, real e não uma construção da mente), e se quero operar uma transposição que nos coloque, eu e o outro, num único e mesmo nível, devo, em meus valores, situar-me fora da minha própria vida e perceber-me como outro entre os outros.
(Mikhail Bakhtin)

Freire e Bakhtin concebem a linguagem como um elemento mediador das relações sociais que ultrapassam as relações de subordinação entre as pessoas. E como venho percorrendo uma trajetória de pesquisa na perspectiva de Bakhtin, ao me encontrar com o texto de Wanderley Geraldi (2003), intitulado *Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve*, inspiro-me para pensar a formação, o *eu* e os *outros*.

No diálogo com esses autores, vislumbro uma possibilidade de pensar uma pesquisa-formação docente de um *eu* comprometido com *outros*, seja na esfera acadêmica, na escola básica, envolvendo professores e alunos das classes populares. Em ambos os contextos, buscando uma práxis transformadora que priorize a alfabetização “para além das letras, mais como uma experiência de mergulhar na vida vivida a partir do que se sabe, se sente e se deseja” (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, s.p.), somos levados a nos interrogar: “Como podem ser

trabalhadas as relações entre linguagem, educação e classe social numa escola que pretende estar realmente a serviço das camadas populares?” (SOARES, 1986, *apud* GERALDI, 2009, p. 55) e como podem ser trabalhadas essas relações em uma formação comprometida com os professores alfabetizadores das classes populares das grandes metrópoles brasileiras?

Tendo Freire e seus pensamentos sobre a educação e Bakhtin sobre a linguagem e as manifestações artísticas, principalmente a literatura, entrelaço suas vidas/obras que foram produzidas em meio a regimes políticos de ditadura em seus países, para pensarmos sobre *outros* sujeitos que constroem e construirão outros tempos na educação.

Cabe ressaltar que não tenho como objetivo contrapor os dois autores, mas de contribuir para a formação de professores e professoras, refletindo que sempre existem um *eu* e *outros* que *pensam, planejam, escrevem e vivem* a formação docente. Ambos compreendem a historicidade constitutiva do sujeito, da linguagem, da própria sociedade; assim, a cultura dos grupos sociais aos quais o indivíduo é parte constitui o seu *eu*, principalmente sua relação com os *outros*.

Para o filósofo da linguagem, Bakhtin (2003, 2010), a materialidade histórica deve ser considerada na responsividade do ato, juntamente com um caráter volitivo-emocional de um pensamento participativo com um *nós*, ou seja, uma empatia que coincide com um *outro*.

Se voltarmos os olhos para o espaço de formação, essa responsividade precisa ser marcada por uma busca da relação com o *outro*, *outro* professor formador, *outro* professor da escola pública, *outro* aluno, que não seja apenas uma objetificação, pois, conforme Bakhtin (2008, p. 77),

(...) não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: *comunicar-se* com elas só é possível *dialogicamente*. Pensar nelas implica em *conversar com elas*, pois do contrário elas *voltariam imediatamente para nós no seu aspecto objetificado*: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas. (grifos do autor)

Para Freire, o ser humano precisa estar conscientemente situado e datado em seu contexto, aperfeiçoando sua consciência contínua e criticamente produzindo, assim, cultura e história. No entanto, constata-se um processo de “coisificação” dos professores, materializado nos discursos oficiais, em materiais instrucionais, em algumas concepções de formação e pesquisas acadêmicas, fazendo que esses

profissionais cada vez mais tomem menos decisões no seu fazer didático-pedagógico, no dizer de Geraldini (2012, p. 40d), há uma “domesticação” dos docentes que perpassa a formação inicial e continuada, para que cada vez mais se acostumem às prescrições alheias, infelizmente, dentre elas, de algumas perspectivas de formação e pesquisas acadêmicas.

Dessa forma, o professor não é considerado um sujeito e é rebaixado a uma “coisa”, a um objeto. Perguntamo-nos: como formar o professor como profissional com direito à formação intelectual, cultural, estética, identitária, tendo propostas curriculares de formação que enfatizam cada vez mais uma dimensão pragmática, utilitarista e tecnicista do trabalho docente, e menos a dimensão teórica e política, conforme se evoca e se homologa em medidas governamentais, como o parecer 2/2015 ²¹, adotadas no primeiro ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE)?

A história das diretrizes da formação de professores da educação básica como profissional de direitos é constituída por uma tensa história política pela igualdade de direitos de grupos mantidos à margem dos direitos humanos, da cultura, das identidades coletivas, dos valores, dos saberes e memórias coletivas. Assim, faz-se necessário que nossa *memória do futuro* e as ações de formação possam contribuir para a resolução dos problemas com que se defronta a educação, propiciando a promoção da interação entre o conhecimento e ação docente.

Parte dos conteúdos deve ser a formação política do professor que precisa reconhecer-se nas políticas públicas e ações de formação como trabalhador da classe popular. Toda a experiência do indivíduo possui relação com a experiência social e histórica, ou seja, estão relacionadas a objetos, palavras e textos, às pessoas e às formas como lidam com *amorosidade*, indiferença, recusa, discriminação, como aponta Bakhtin (2003); e, portanto, ele deve ser capaz de ser objeto e sujeito das relações com os *outros* e com a história: ele se faz e refaz.

Bakhtin (2004) afirma que o *eu* é formado por palavras do *outro* que são incorporadas, assumidas e modificadas pelo *eu*, reconhecendo mais uma vez a influência que o *outro* exerce sobre o *eu*. Dessa forma, é preciso que professores

²¹Para maior aprofundamento sobre o parecer consultar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192.

universitários e da escola básica reconheçam e incorporem palavras por meio do estar *com* na formação por meio do diálogo e do reconhecimento do *eu* e do *outro*.

Assim, diante da complexidade da realidade da formação de docentes da escola pública carioca, experimentando na prática as diferenças nas relações interlocutivas entre *eu*, *tu* e *outros*, compreendendo-nos como seres transformadores, é que construímos estratégias didáticas de formação, concebendo a história como possibilidade e nunca como determinação, pois estamos no mundo e com os *outros* (FREIRE, 2008), “a rigor, é sempre o *outro* enquanto *tu* que me constitui como *eu* na medida em que *eu* como *tu* do outro, o constituo como *eu*” (FREIRE, 2010, p. 65).

Considerando-se que as consciências se constituem nas relações sociais, que, nessas relações sociais, a linguagem exerce papel material de mediação, e que em todo o signo se confrontam diferentes valores, pode-se concluir que, para ambos os autores, a relação é constitutiva das subjetividades e que a materialidade do sujeito (sua consciência) tem a natureza da linguagem. Daí a importância atribuída por Bakhtin e Paulo Freire à palavra, ao diálogo amoroso e à linguagem escrita, enquanto ampliam ao infinito as possibilidades de relações interlocutivas.

Dessa forma, quando um professor questiona algo na formação, é preciso uma resposta responsável e responsiva que considere o *eu*, o *outro* e os *outros*, explorando múltiplos ângulos e novos caminhos para alcançar respostas diante do questionado. Essa problematização é dialógica, sendo também reflexão sobre um determinado conteúdo para agir melhor na realidade, o que vai ao encontro do que é fundamental à educação: “a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores” (FREIRE, 2006, p. 83-84).

Em *Problemas da obra de Dostoiévski* (2008), o filósofo da linguagem afirma que para que se possa ter relações dialógicas, é necessário que o material linguístico esteja na esfera do discurso e que se tenha transformado em enunciado, fixando a posição de um sujeito social. Sendo assim, é possível responder e realizar réplicas ao dito, confrontando-se opiniões. Bakhtin considerava que para *ser* era necessário conviver: “ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território soberano, está todo o sempre na fronteira, olhando para dentro

de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro*” (p. 341 - grifos da autora). O princípio da cosmovisão de Dostoiévski é afirmar o *eu* do *outro* não como objeto, mas como “outro sujeito (...) investido de plenos direitos” (ibidem, p. 9).

Esse sujeito social, *eu* professor, que uma formação de perspectiva discursiva bakhtiniana pretende consolidar como *autor*, “deve ir além de suas vozes e buscar as vozes do *outro*, contendo sua própria consciência” (ibidem, p. 9 – grifos da autora), “tendo palavra sobre alguém presente, que o escuta (ao autor) e lhe pode responder” (ibidem, p.13).

Assumir como “axioma a dialogia, a alteridade pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo ‘eu’ como Outro que não-eu e a dialogia pela qual se qualifica a relação essencial entre *eu* e o *Outro*”(GERALDI, 2010, p. 105) é compreender que “na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem” (ibidem, p. 108). Assim, a linguagem é trabalho da formação docente e produto do trabalho, segundo uma perspectiva de formação discursiva bakhtinianas. Um *eu* comprometido com o *outro* é a base para efetivação da formação docente, pensando que o diálogo “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, transformam, e transformando-o, o humanizam para humanização de todos” (FREIRE, 2006, p. 43).

4.2 Heterogeneidade, Heterologia e Formação Docente: conceitos-chave

*É pequeno demais o uniforme com que se quis vestir
o mundo?
(João Wanderley Geraldi)*

*Penso que cada palavra necessita sempre pelo
menos outra que a ajude a explicar-se.
(José Saramago)*

O pressuposto básico desse capítulo é que, em uma perspectiva discursiva bakhtiniana de formação docente, toda estratégia didática é perpassada por outras estratégias e outros discursos. Logo, todo discurso e toda estratégia didática é heterogênea, ou seja, nunca serão unas, sempre haverá outros discursos e outras estratégias pedagógicas fundamentadas, recriando estes primeiros.

A abordagem que entrelaça heterogeneidade, heterologia e formação de professores, foi construída a partir de meu percurso acadêmico e profissional, à medida que fui (re) vivenciando espaços de formação distintos, no desenvolvimento

de estratégias formativas do próprio campo empírico durante três anos, pois, para quem se habitua teórico-metodologicamente a não ver mais como neutra nenhuma palavra em qualquer que seja o espaço que esteja inserido, as palavras criam argumentos, contra-argumentos, concepções e práticas.

O aprofundamento da teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin marca o conceito de heterogeneidade, e as leituras de Jorge Larossa assinalam o conceito de heterologia. Concomitantemente a inserção no campo da formação docente por meio de livros, artigos, documentos, espaços e “materiais” de formação fizeram-me encontrar o tema “boas práticas”, tomado como princípio norteador da “qualidade” docente, *palavra slogan*, com múltiplos significados no contexto neoliberal, como, mostra este estudo. O termo “boas práticas” é orientador de pesquisas nacionais e internacionais, por exemplo, *Boas Práticas do Ensino de Matemática* - da Fundação Cesgranrio, Banco Itaú, Fundação Victor Civita, Fundação Unibanco -, assim como originam “prêmios” como *Professores do Brasil* - do Ministério da Educação .

O termo “boa prática” é derivado do inglês *best practice* para denominar técnicas identificadas como “as melhores”, “bem sucedidas”, “de efeito”, “eficazes”, “eficientes” a fim de realizar determinada tarefa. Retomando o conceito, fica entendido que boa prática consiste em uma(s) técnica(s) identificada(s) e experimentada(s) como eficiente(s) e eficaz(es) em seu contexto, para a realização de determinada tarefa, atividade ou procedimento .

O prêmio e as pesquisas mencionadas anteriormente apresentam a temática “boas práticas” com objetivos distintos: o prêmio têm como “meta reconhecer, divulgar e premiar o trabalho dos professores de escolas públicas que contribuam para o processo ensino aprendizagem”, sendo um dos objetivos “dar visibilidade às experiências pedagógicas conduzidas pelos professores, consideradas exitosas e que sejam passíveis de adoção por outros professores e pelos sistemas de ensino”²². O estudo insere-se em uma linha de pesquisa internacional sobre “a efetividade docente” e pretende contribuir para “aumentar o conhecimento sobre o que é ser um bom professor”. A noção de efetividade implica respostas a perguntas, como: efetividade para quê e efetividade para quem?

²² Maiores informações sobre o prêmio *Professores do Brasil* e a pesquisa *Boas Práticas do Ensino de Matemática* encontram-se disponível respectivamente em <http://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/> e <http://fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/boas-praticas-docentes-ensino-matematica-728413.shtml?page=1>

A origem etimológica da palavra *efetividade* remete à ideia da “produção de efeito”, a “uma prática que produz um efeito esperado”. No caso educacional e da formação docente, avaliar se a formação produz ou não o efeito esperado é um processo complexo, pois “a educação não é uma tecnologia perfeita” (BOGOTCH, 2007, p. 99), em outras palavras, não é e nem deve ser um processo plenamente controlado.

Em uma busca rápida sobre trabalhos com o tema “boas práticas docentes”, foi possível detectar seu visível elo com as políticas de avaliação docente e, conseqüentemente, sobre a efetividade docente. Nesse sentido, “boas práticas” focalizam a efetividade docente que pressupõe um “bom professor” sendo o “desempenho dos alunos um componente da medida da qualidade docente” (CIVITA, 2012, p. 4).

Segundo Laura Goe (2007), a qualidade docente de um “bom professor” compreende vários aspectos como: “qualificação, formação, capacidade, expertise, caráter, performance e sucesso profissional”, sendo variados os instrumentos para avaliar mais do que “uma dimensão da qualidade docente”. No entanto, para a autora, a efetividade docente está diretamente associada aos resultados obtidos pelos alunos em testes estandardizados, constituindo-se em um grande desafio avaliar a qualidade docente para os especialistas em estatística e em medidas.

Outro aspecto importante a ser analisado na reflexão sobre o conceito de efetividade docente é sua ligação entre o professor – suas práticas, suas características docentes e sua formação inicial e continuada – e o desempenho dos alunos. Sendo assim, cabe ressaltar a inter-relação deste conceito e o conceito de *homologia de processos*²³, presente em documentos, projetos, programas e materiais didáticos de formação inicial e continuada de professores, da década de noventa até o presente momento: ambos pressupõem que o professor tende a reproduzir métodos, técnicas e estratégias utilizadas durante sua formação, o que se harmoniza com a concepção de “boas práticas” e o conceito de efetividade docente.

A perspectiva discursiva bakhtiniana de formação docente defende que o termo *homologia dos processos formativos* é antônimo de uma

²³Segundo Varejão (2014, p. 76), a origem etimológica da palavra homologia é grega, em que *homós* significa “o mesmo, igual, comum”; e *logia*, que vem de *lógos*, que quer dizer palavra, discurso, linguagem, estudo, teoria.

defesa epistemológica do professor sujeito do discurso, além de uma valorização do seu dizer e do seu fazer nas duas esferas que não se fundamenta na expectativa de uma absorção de conhecimentos produzidos por meio de uma metodologia de treinamentos, mas nas trocas discursivas no contexto de formação a produzir novos sentidos. (VAREJÃO, 2014, p. 76)

Minha compreensão sobre os conceitos conduz-me a afirmação de que a formação pautada na perspectiva da *homologia de processos* e *boas práticas* produz um elo com o processo de iniciativas articuladas que pretendem “desgastar e esvaziar” o trabalho docente em prol de uma formação em que o que é dado a ensinar está limitado a uma visão neotecnicista e pragmática, no lugar de conhecimentos científicos e de base pedagógica e política.

A *homologia de processos* e as *boas práticas* fazem que a experiência pedagógica fique homogeneizada, controlável, calculável e convertida em experimentos, como se fosse possível repetir a mesma “boa prática/receita” e o resultado fosse o mesmo. Ao contrário, a educação como desenvolvimento humano mostra-nos que “a mesma receita não dá o mesmo bolo”.

Diversos campos das ciências comprovam o caráter heterogêneo do ser humano e conseqüentemente da linguagem. Segundo Brait (2000), para precisar teoricamente o conceito bakhtiniano de Dialogismo, é necessário analisar o princípio da heterogeneidade, a ideia de que a linguagem é heterogênea, isto é, de que o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o “já dito” sobre o qual qualquer discurso se constrói.

A heterogeneidade pode ser constitutiva ou visibilizada. A primeira é aquela que não se mostra no fio do discurso; já a segunda é a inscrição do outro na cadeia discursiva, alterando sua aparente unicidade. As formas de representação e de transmissão do discurso do outro, parte integrante, constitutiva de qualquer discurso, quer que essa heterogeneidade seja marcada, mostrada ou não.

No pensamento bakhtiniano, há uma concepção de ser humano capaz de superação das limitações que lhe são impostas pela realidade, pois o homem é um ser que experimenta a concretude. Da mesma forma, o filósofo aponta que o “teoricismo ainda mais grosseiro é a tentativa de incluir no mundo o mundo da cognição teórica no existir único.” BAKHTIN, 2010, p.56)

A partir dessas leituras sobre a filosofia da linguagem e da perspectiva discursiva da formação de professores e de uma pesquisa-formação, podemos depreender que:

- ✓ para existir, é preciso aprender a enfrentar a palavra dita que se quer sacralizadora. Indagar sobre existir-evento é buscar entender o evento único do ser, possibilidade do ato concreto;
- ✓ o pressuposto da impossibilidade da repetição de “boas práticas” é ancorado na concepção de ato singular e na relação entre repetibilidade e irrepitibilidade que caracteriza a complexidade da humana vida (*realidade per se*);
- ✓ a condição material da prática educativa precisa estar presente no debate de renovação teórico-metodológica e nas propostas de formação docente, pois é consequência da ação concreta docente na tessitura da história da profissão, no passado, presente e futuro;
- ✓ a abordagem discursiva bakhtiniana parte da condição da heterogeneidade da linguagem, da diferença, portanto, os processos de formação que assim se assumem ética, política e epistemologicamente estão consoantes com a perspectiva da *heterologia* e não a *homologia de processos*.

Neste percurso teórico, retomei leituras de Jorge Larrosa (2002, 2015), em que o conceito de *heterologia* aparece relacionado ao conceito de *experiência*, *saber da experiência* e *linguagem da experiência*. Segundo o autor, a *experiência* possui o poder de *formação* ou de *transformação*, e a relação entre o *saber da experiência* e a vida humana funda uma nova ordem epistemológica, pois o *saber da experiência* se dá na relação entre conhecimento e vida humana.

Podemos dizer que os “modelos” de formação docente que apontam experimentos por meio dos conceitos de “boas práticas”, da “efetividade docente” e da “homologia de processos” são limitados e pressupõem que os docentes encontram, nas instituições formadoras como consultorias, fundações, ONGs, instituições privadas, sujeitos privados e universidades, o conhecimento que necessitam para “aplicá-lo” na escola.

O modelo hegemônico dominante centra-se na leitura de “textos importantes” de diversos tipos de esferas, oriundos geralmente de pesquisas acadêmicas, e veem as escolas de Ensino Fundamental como lugares nos quais os professores em formação inicial ou continuada devem ir para aplicar e praticar o que aprenderam na formação, e não como lugares de aprendizado.

A perspectiva contra-hegemônica de formação docente discursiva bakhtiniana atua de forma a reconhecer e valorizar o discurso docente, a experiência e o conhecimento e o saber da/na escola, que produzem “diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que uma homologia” (LARROSA, 2015, p. 34). Sendo assim, como pensar a formação dos professores a partir da heterologia?

Pensar a formação de perspectiva discursiva bakhtiniana a partir da heterologia é construir estratégias e práticas de formação junto aos docentes a partir dos conhecimentos que trazem consigo, seus discursos centrados em seus fazeres e dizeres na escola, apresentando o que estão fazendo e como estão buscando espaços e conseguindo fazer o trabalho em contextos reais, especificamente, neste estudo, na metrópole carioca, marcada pela desigualdade social, a violência e a segregação, apesar de um contexto econômico existente, um sistema punitivo e uma rede de ensino entrelaçada entre o público e o privado.

Considerar a heterologia na formação docente é ter consciência de que “todos os seres humanos são artistas, portanto não há nenhum ser humano que não seja um criador”. Logo, “o educador também é um artista quando está a trabalhar, o professor é um artesão porque improvisa, porque se socorre de todos as experiências e todos os recursos que tem, e, portanto, improvisar, nesse sentido é um trabalho artesanal”. (CANÁRIO, 2014²⁴).

Uma formação continuada de professores da escola básica, pautada na heterologia, faz emergir o potencial formativo das situações de trabalho. É neste contexto que a formação *Epelleana* apostou na partilha de experiências, por meio da estratégia de *Apresentação de práticas docentes*²⁵, nem sempre vistas como “boas

²⁴Entrevista concedida a autora da tese em seu estágio de doutoramento na Universidade de Lisboa no ano de 2014.

²⁵ O grupo de pesquisa, antes de chegar a denominação “Apresentação de prática”, estudou a Ergonomia do trabalho docente (THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001); a auto-

práticas”, mas que trouxeram confrontos, situações-problema, gerando um trabalho coletivo para resolver tais situações-problema reais do cotidiano da sala de aula.

Tratou-se de *Apresentações de práticas docentes* reais em que as experiências se tornaram conteúdos da formação e originaram um *currículo de formação implicado*²⁶, procurando formalizar o saber da *experiência* inerente ao processo de formação vivido por meio da escrita docente, sendo o “relato a linguagem da experiência, a experiência se elabora em forma de relato, a matéria-prima do relato é a experiência, a vida” (LAROSSA, 2015, p. 50).

Em minha compreensão, a formação docente precisa alicerçar-se nos conceitos de heterogeneidade e heterologia, assim como levar a efeito uma responsabilidade partilhada entre os professores da escola básica e os professores universitários, tendo a universidade um papel importante na defesa da dimensão teórica, prática e política da docência, corroborando para a construção do docente como produtor e sujeito-autor de conhecimentos no campo pedagógico, sendo que a

possibilidade depende da iniciativa, da invenção e do risco (...) e na universidade essa possibilidade nunca garantida depende de nossa capacidade, individual ou coletiva, de abrir um espaço heterogêneo (heterológico) tanto das lógicas da funcionalidade social quanto das lógicas do emburrecimento escolar. (LAROSSA, 2015, p. 148)

4.3 Saber Docente: caminhos discursivos entre formadores e professores da educação básica na/da formação continuada

*Um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa.
(Tardif, M., Lessard, C& Lahaye, L.)*

*Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar.
(Jacques Rancière)*

confrontação de práticas (FILLIETTAZ, L.; BRONCKART, J. P. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-la-Neuve, 2005), metodologia utilizada no estudo de Fabia Lima na dissertação “Ato e gênero do discurso docente: uma análise do discurso sobre a prática de professores alfabetizadores” e a análise de práticas e das situações pedagógicas (ALTET, Margarite, 2000), procedimento metodológico em que o professor é filmado durante o trabalho na escola e, posteriormente, produz um discurso sobre a atividade, observada na filmagem em sessão com o pesquisador.

²⁶ Em capítulo posterior tratarei do tema A construção de um currículo de formação implicado nas páginas 205 a 215.

No início deste estudo, face ao objetivo de refletir sobre a experiência de formação *Epelleana*, relacionando ao processo de produção de saberes construídos na discursividade entre formadores e docentes da educação básica, surgiu a interrogação sobre “Que saberes são construídos pelos professores em seu processo de formação continuada em uma pesquisa-formação?”. Sendo assim, tornou-se necessária a compreensão do conceito de *saber docente*, o que é uma tarefa bastante complexa, pois não há consenso entre o conjunto de autores que abordam o conceito.

Autores como *Tardif* (2006), *Shulman* (1986), *Gauthier* (1998) e *Pimenta* (1999), dentre outros, abordam em seus estudos a complexidade da atividade docente e os saberes mobilizados pelos professores durante a ação em sala de aula, pois “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 218). Sendo assim, o trabalho docente é um “espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios” (ibidem, p.121)

Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Segundo esses autores, essa mescla de saberes constitui, possivelmente, o que é necessário para “saber ensinar” (ibidem, p. 220)

Monteiro (2001, p. 124) articula os conceitos de “saber docente” e “conhecimento escolar”, enfatizando que a relação dos professores com o que ensinam é mediada por saberes práticos, sendo importante pesquisas que direcionem seu foco de análise mais diretamente sobre a relação dos professores com os saberes que ensinam.

Na perspectiva de autores como Arce (2001) e Duarte (2003), o conceito de *saber docente* pode ser compreendido como um retrocesso na concepção da formação de professores, representando uma regulação ao ideário neoliberal que converge com o processo mais amplo de reestruturação produtiva no capitalismo. Logo, é parte do elo entre as reformas educacionais e o ideário da prática reflexiva do professor no contexto das profundas transformações do capitalismo, mas isso

não pode conduzir a um cenário determinista (SMYTH,1992, p. 268), pois as pessoas constroem práticas contra-hegemônicas.

Faz-se necessário compreender que a prática reflexiva de cunho crítico possui a mesma origem da prática reflexiva de cunho neoliberal (LIBÂNEO, 2002,p. 55), sendo ambas distintas.

Neste presente estudo relaciono o conceito de *saber docente* como parte intrínseca da *experiência* na pesquisa-formação, procurando investigar e evidenciar ações e interações dos sujeitos, a partir do contexto histórico e social em que esse docente encontra-se inserido. Nosso olhar volta-se à compreensão do professor como pessoa(NÓVOA, 2013, p. 22) e profissional que lida e intervém nas situações cotidianas, detendo-me na construção do *saber docente* no processo de socialização profissional na universidade.

Concordo com Andrade (2004) quanto à vitalidade da dimensão política e intelectual do professor e a existência de “um certo exagero na valorização da experiência, para não concebê-la como fonte exclusiva de saberes”, pois a experiência e saber docente não são produzidos isoladamente, mas “a autoria de um saber próprio ao professor é determinada também pelo que é produzido externamente, à sua volta. Não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito” (ANDRADE, 2004, p. 86).

O conceito *saber docente* é compreendido aqui como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36), produzidos entre os professores universitários e os docentes da educação básica ao longo dos *Epelles*.

Ao tomarmos o conceito de *saber docente*, valorizamos também os conhecimentos teóricos, dentro de uma construção coletiva que considera o contexto social e as condições de trabalho como primordiais para o exercício profissional, lembrando que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões sobre suas próprias práticas de ensino” (TARDIF, 2007, p. 276). Dessa forma, inserimo-nos nas reflexões sobre a pesquisa-formação *Epelleana* e interrogamo-nos: Quais os saberes docentes são fundamentais à profissão do docente alfabetizador de classes populares? Como a pesquisa-formação, de perspectiva enunciativa discursiva,

efetiva uma formação com base nos *saberes* e na produção de *saberes dos professores*? De que forma a universidade e os professores formadores assumem a tarefa de legitimação dos *saberes docentes* pedagógicos e científicos?

Os *saberes docentes* são explicitados nos *discursos*, na *arena* da formação, por meio dos *gêneros primários e secundários* e pelas diversas escritas realizadas pelos docentes com o propósito de partilhar *saberes*²⁷ sobre a experiência no cotidiano escolar, da observação da *apresentação da prática* dos pares, da leitura e dos estudos.

Andrade (2003, p.1300), analisando a relação do professor universitário formador e professores em formação, aponta-nos a necessidade de que o “dizer” do professor do ensino básico seja levado em consideração nos processos formativos, pois assim contribuirão para a possibilidade de instauração da autoria acerca das reflexões sobre os *saberes docentes*. Os professores são autores de suas práticas em distintos contextos de trabalho e receptivos “a práticas de formação que os situem na posição de quem quer se dizer, tem o que dizer de si” (ibidem, p. 1312).

Na perspectiva dialógica, é possível considerar o discurso como eixo central para a compreensão dos *saberes docentes*, revelando e evidenciando a construção de estratégias didáticas formadoras, programas curriculares de formação inicial e continuada de professores, no que se refere aos “saberes docentes e ao conhecimento do conteúdo e conhecimentos pedagógicos dos conteúdos”(TARDIF, 2007, p.120).

Concebendo o professor como autor e produtor de *saberes*, penso ser necessário enfatizar o papel da teoria nos processos de reflexão e formação da prática pedagógica, particularmente, na construção dos *saberes docentes*, no que é específico do ensino/aprendizagem, sendo “o saber uma construção coletiva, de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas” (ibidem, p. 197).

A complexidade dos *saberes docentes* desafia universidade e escola básica, professores e pesquisadores a aprender e ensinar, criando uma metodologia e uma

²⁷Algumas línguas, tais como: português, espanhol, francês e alemão, a palavra “saber” é utilizada em um sentido muito mais amplo que a palavra “conhecimento”. A palavra “conhecimento” refere-se a situações objetivas e teóricas que, sistematizadas, dão lugar à ciência, o que, de certa forma, nos confunde, porque ciência procede do verbo *scire* que significa saber. Enquanto que a palavra “saber” pode referir-se a situações tanto objetivas como subjetivas, tanto teóricas quanto práticas. É como se a palavra “conhecimento” coubesse dentro da palavra “saber” e não o contrário (MOTA, PRADO e PINA, 2008, p. 112-113)

teoria que somente poderão ser produzidas e re-criadas no próprio processo de pesquisa-formação, promovendo assim uma *ecologia de saberes* (SANTOS, 2004, p. 78) que deve “dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção”, especificamente, os docentes da educação básica que historicamente têm sido “reduzidos” à condição de técnicos que “recebem” saberes e conhecimentos produzidos/pensados/registrados pelos especialistas.

É possível dizer que o campo de estudos dos *saberes docentes* e a concepção discursiva bakhtiniana de formação permitem a compreensão da não dissociação da formação dos professores da escola básica e universitários, da formação inicial e continuada, ou seja, todos participam de uma formação permanente, que privilegia “o valor de uso da formação, valorizando a produção de saberes docentes” (CANÁRIO, 1994, p. 37).

Nesse sentido, a construção coletiva marca a construção dos *saberes docentes*, problematizando as formações generalizadas e aplicacionistas das reformas, fazendo uma formação articulada com os contextos de trabalho e cujo *saber docente* emerge e se legitima a partir do próprio processo discursivo de enunciar e registrar a prática educativa.

O *valor do uso* da formação centra-se em procurar conhecer o *saber docente* por meio do *discurso* do professor, enquanto sujeito adulto que se forma e constrói sua formação, em uma lógica de articulação entre as *experiências* passadas e a *memória do futuro*. Assim, o *discurso* docente na arena da formação não é “tomado para confiscar-lhe um saber considerado como não-sabido que só o especialista pode revelar.” (AMORIM, 2004, p. 49), mas permite ao docente dar sentido à sua *experiência* e torná-la produtora de novos *saberes docentes*, proporcionando estratégias formativas novas, que são produzidas com os professores universitários e os do ensino básico, que valorizam e privilegiam a discursividade entre os sujeitos inseridos na formação.

4.4 Concepções da formação contínua de professores como educação de adultos: um sentido novo

*Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção” e não no “consumo” do saber.
(Antonio Nóvoa)*

Vale a pena refletir sobre as palavras de Antonio Nóvoa para evocar a formação contínua de professores na perspectiva da formação de adultos, concepção que contrapõe a lógica de formação presente em grande parte nas formações realizadas em contexto nacional, principalmente pela RNFC no campo de formação do alfabetizador, decorrente do pressuposto tecnocrático da divisão social do trabalho da formação: de um lado os professores universitários, do outro, os “formandos” que “frequentam” as formações. Ou seja, de um lado os que definem cursos e programas de formação, do outro “os necessitados” de formação. Lógica que se sobrepõe ao próprio conceito de formação continuada, em resultado da proliferação das noções administrativas formais e da linguagem econômica que vêm sendo utilizada no campo.

As implicações pedagógicas na formação dessa lógica dão-se na medida em que os professores tendem a ser encarados como “alunos”, muitas vezes “infantilizados”, e não como adultos, profissionais sujeitos e autores da sua própria formação, que interrogam, refletem e criticam todo o ensino e formações nas “formas” e “formas” que participam e sua “escolarização”. Para Canário (1994, p.30), a “escolarização” massiva da formação profissional constitui “um fenômeno negativo que está presente de forma gritante no caso da formação contínua de professores”.

A lógica “escolarizada” da formação continuada docente precisa ser superada. Uma das alternativas que pode contribuir é uma concepção da formação contínua docente como formação de adultos. O campo de Formação de Adultos é amplo e possui diversas concepções e vertentes, logo, irei acentuar diferentes aspectos em comum entre uma concepção da formação contínua como educação de adultos.

A integração entre o informal e o formal, como possibilidade no campo de formação, explorando as “sinergias entre educação formal, não formal e informal” (PAIN , 1990, p. 227), é central nesse debate. A valorização do informal permite ultrapassar o foco com o ensino, os programas e os conteúdos – conceitos associados à racionalidade escolar que tem dominado o campo da formação de

adultos – e orientar os processos formativos com base na aprendizagem e na experiência. Ao integrar os saberes experienciais e a dimensão da informalidade, há uma mudança de uma concepção de formação, enquanto programa formal, para uma concepção de dispositivo que remete a uma temporalidade, em que se privilegia a longa duração e a territorialidade, em que se sobrepõem um espaço-trabalho (CANÁRIO, 1994, p.10).

Essa concepção procura aproximar formação e ação e considerar os “efeitos formativos do cotidiano”, unindo tempo e lugares num processo único e permanente, destacando as experiências (COURTOIS E PINEAU, 1991; JARVIS, 1995) e a biografia dos sujeitos em formação (NÓVOA e FINGER, 1988; PINEAU e JOBERT, 1989; JOSSO, 1990; DOMINICÉ, 1990). Essas concepções compreendem a formação como “um processo apropriativo de oportunidades educativas, vividas no cotidiano” (CANÁRIO, 1994, p. 32).

É, portanto, pelo questionamento e pela superação dessas lógicas instaladas, concebendo a formação contínua de professores como educação de adultos e, como tal, assente em princípios participativos, democráticos e emancipatórios, na sua dupla dimensão individual e coletiva, que podem ser resgatados o sentido e a utilidade da formação para a ação educativa.

Rui Canário, em uma das entrevistas a mim concedidas durante o ano de 2014, afirma que uma formação continuada de docentes, na perspectiva da formação de adultos, precisa ser um projeto da emancipação e de mudança social, tendo práticas e estratégias que colaborem para emancipação.

Segundo o pesquisador, na atualidade há uma tendência a uniformizar todos os procedimentos, o que introduz uma lógica de funcionamento que é uma lógica instituída, a da Reforma Educacional, originária sempre de instâncias superiores; ao passo que a *inovação* e a criação refere-se ao instituinte. Segundo Gramsci (1979, p.8), não pode haver diferença entre o *homo faber* e o *homo sapiens*, todos são intelectuais e capazes de criar.

No entanto, é vital uma lógica instituinte que crie novas formações e novos modos de vida. É preciso criar situações e estratégias pedagógicas que permitam um apelo às experiências e vivências, com o objetivo de produção de saberes, pois a formação é sempre um ato de criação.

O caminho passa, sem dúvida, pela criação de *dispositivos* de formação concebidos em conjunto entre professores ligados às escolas e às universidades, lembrando que a formação acontece na produção de estratégias, de metodologias adotadas, havendo sempre construções escritas e teorização do que ocorre na formação.

Aliar a concepção de formação continuada de docentes e a perspectiva da formação de adultos é tratar a formação como um processo autogerido coletivamente, lembrando sempre que os professores são adultos e pessoas e que a escola é uma organização social, ou seja, é uma construção social feita por pessoas que não são “autômatos”. Logo só é possível trabalhar com os contextos em que as pessoas estão e se sentem implicadas e interventoras.

O professor Rui Canário, alicerçado em Nóvoa (1998, p. 128-133), descreve alguns norteadores para a realização dos processos de formação, que são:

- ✓ “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional”, portanto, por meio de uma compreensão retrospectiva, é preciso refletir sobre o modo como o adulto se formou;
- ✓ “ A formação é sempre um processo de transformação individual”, e supõe “uma grande implicação do sujeito em formação”;
- ✓ “A formação é sempre um processo de mudança institucional”, logo, é necessária a articulação entre os espaços de formação e de trabalho;
- ✓ a formação deve sempre ser um processo de investigação;
- ✓ a formação precisa ultrapassar a standardização e o consumo, fazendo do adulto um coprodutor da formação.

Dessa forma, algumas questões precisam ser apresentadas: é pertinente pensar a formação continuada de professores como formação de adultos? É possível fazê-la? A resposta será positiva se pensarmos uma concepção educativa como aventura humana de conhecer o mundo e transformá-lo, abandonando a concepção de formação como uma espécie de “cartilha” que os professores repetirão à exaustão.

5 REFORMA, FORMAÇÃO E INOVAÇÃO

*A inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a ação e nos conforta no sentimento de que estamos fazendo alguma coisa. O excesso de discursos esconde a pobreza das práticas políticas.
(Antonio Nóvoa)*

A formação inicial e continuada dos profissionais do magistério vem sendo considerada ponto fundamental das agendas das políticas educacionais nacionais e internacionais. Nessas agendas, os discursos apresentam diversas orientações com relação à realização de ações formativas, inclusive, com possibilidades de financiamento para pesquisas no campo, como a pesquisa *mater* ligada ao presente estudo de tese.

Indo ao encontro da proposta de uma composição arquitetônica da tese e atendendo a um dos objetivos da presente pesquisa de mapear e analisar as principais perspectivas contemporâneas para a formação docente, particularmente, para o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais, proponho o estudo de documentos nacionais e internacionais, constituindo-se o eixo das políticas contemporâneas educacionais no nível *macro* e *meso*.

Considerando a multiplicação de documentos referentes à Educação no contexto da Reforma Educacional, foi preciso focalizar aqueles direcionados aos docentes da Educação básica responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita no período intitulado Década da Alfabetização pela UNESCO, embora compreendamos, assim como Frigotto (2011, p. 237), “(...) que a década de 2001 a 2010 não se interpreta nelamesma e, tampouco, pelo que nela se faz, mas pela natureza desse fazer e das forças que materializam para além das intenções e discursos.”

No presente capítulo, analiso, a partir da identificação de palavras-chave, e de forma ampla, os discursos presentes nos documentos oficiais, destacando algumas categorias recorrentes que conduzem à problematização das diretrizes da política educacional contemporânea.

No nível *macro*, o documento internacional será representado pelo relatório Alfabetização como Liberdade (2003), da Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO). O foco neste documento está relacionado com a ênfase dada

por esta Organização à temática da alfabetização e os índices do analfabetismo em diversos países, sobretudo, nos países periféricos, a partir de sua criação no ano de 1946.

No nível *meso*, os documentos referentes aos programas/ políticas/projetos no campo da alfabetização e de criação da Nova CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), do Observatório da Educação (OBEDUC) e o Edital 038/2010 estão presentes neste estudo por imputarem regulações para a materialidade política da UNESCO, via orientações político-pedagógicas.

É importante destacar que a escolha dos documentos em nível *macro* e *meso*, como referência de análise sobre a temática da formação de professores do ensino básico e da alfabetização, está ligada ao papel que esse Organismo desempenha em relação à educação nacional e internacional, o que se tem manifestado por meio de documentos, editais, divulgação de relatórios de pesquisa e de “aconselhamento” oferecido aos países membros e a outros.

Componho este capítulo dialogando com os pressupostos de Mikhail Bakhtin, tratando política como experiência humana de ação responsiva e responsável, e discurso como acontecimento, em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentido na “arena documentos”, termo que cunho bakhtinianamente: a palavra é uma arena e o sentido não é um lugar confortável, também nos documentos oficiais.

Sendo assim, no âmbito concreto e histórico, em que diferentes posições sociais nos convocam a um agir ético, não indiferente, é necessária a compreensão da hegemonia neoliberal que se expande e confere coesão e coerência ao discurso educacional, desconsiderando questões como as desigualdades, a luta de classes, fragilizando e desqualificando professores da escola básica e universitários, apagando os sentidos histórico-culturais e modelando de forma exógena e internacionalizada a formação docente e a educação.

Para análise empreendida dialogo neste capítulo mais diretamente com autores como Roberto Leher (2008, 2012, 2013), Olinda Evangelista (2006), Rui Canário (2005), Olgaíses Cabral Maués (2013), Antônio Nóvoa (1999) e Boaventura de Sousa Santos (2004, 2006), constituindo o aporte teórico que articula uma

polifônica *contrapalavra* ao discurso monológico dominante na atualidade. Ratifico que não há ética na pesquisa sem confronto de valores.

Assim, organizo o presente capítulo abordando a reforma educacional, a formação docente e a inovação na formação de professores. Inicialmente, abordo o contexto da Reforma Internacional da Educação; logo após, apresento o contexto educacional brasileiro a partir do século XX e os marcos que entrelaçam a formação de professores e a alfabetização e, finalizando, articulo uma possibilidade de inovação na formação docente.

5.1 A Reforma Internacional da Educação

A publicação dos relatórios *The paideia Proposal* (ADLER, 1982) e *A Nation at Risk* (1983) forneceu as bases para as reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e na Inglaterra e em vários países nas últimas décadas (APPLE, 1995) e foi influenciada por organismos multilaterais: Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNDU), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e pela Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre outros.

Esses Organismos, por meio de seus documentos, explicitaram orientações a serem adotadas pelos países, em discursos que justificaram a reforma, apontando para uma única e principal diretriz: a reforma no sistema educacional é condição *sine qua non* para que as pessoas enfrentem o novo mercado de trabalho. Este Mercado, com a nova fase da internacionalização do capital, foi viabilizado pelo fenômeno de globalização/mundialização (MAUÉS, 2014, p. 39)²⁸, impulsionaria a “importação para o mundo da educação de processos industriais de inovações e de formas de engenharia social para a aplicação generalizada, ou seja, as reformas educativas”. (CANÁRIO, 2005, p. 90)

Os Organismos Internacionais, além de cumprirem um papel econômico de conceder empréstimos, por exemplo, possuem um papel de articulador político, pois

²⁸Utilizarei os termos internacionalização e globalização indistintamente por compreender que ambos representam uma intensificação de trocas de mercadorias e serviço, fluxo de capitais e, sobretudo o aumento da regulação dos países dominantes sobre os demais.

levam para os países periféricos as diretrizes de uma política implementada pelo grande capital nos países centrais, contribuindo para a construção das políticas globalizadas e do neoliberalismo, bem como um papel intelectual na elaboração de textos e documentos definidores da tônica das políticas.

O conceito de capitalismo dependente, de Florestan Fernandes (1975), auxilia na compreensão da relação entre os países centrais e periféricos, pois, no Brasil como em outros países periféricos, existem frações burguesas poderosas, mas dependentes das burguesias dos países capitalistas centrais, que se apropriam de parcela significativa do excedente econômico produzido pelos países dependentes. As frações burguesas locais que atuam como sócias das frações hegemônicas, através da exploração e expropriação dos trabalhadores, operam finanças ligadas ao capital hegemônico internacional e levam a uma divisão internacional do trabalho.

Essa relação explica o motivo da função econômica da Educação nos países periféricos e a defesa pelos Organismos Internacionais da reforma educacional nos países capitalistas dependentes. No entanto, é importante esclarecer que esta reforma, apesar de sistematizada pelos Organismos Internacionais, é operacionalizada pelos países periféricos, no caso, o Estado Brasileiro que cria, modifica leis e também disponibiliza ou restringe os recursos para garantir a efetivação da reforma.

O Estado irá utilizar a reforma educativa como uma política de regulação e ajuste social, pois, segundo a concepção neoliberal, a educação, enquanto política social, estaria “desviando recursos, desequilibrando o orçamento, provocando déficits públicos, que geram inflação e desemprego, causando a crise”. (MAUÉS, 2014, p. 45)

De acordo com os próprios documentos, a década de 90 foi marcada pela formulação da primeira geração de reformas (SHIROMA, 2005, p. 430). As diversas conferências mundias de educação, como as de Jomtien (1990) e de Dacar (2000) e os documentos internacionais, apontam a educação básica e os docentes do ensino fundamental como prioridade para efetivação da reforma.

Ao longo da década de 90, no cenário governamental educacional nacional, tivemos um movimento de forte crítica ao papel das instituições educacionais junto com interrogações sobre a desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às

novas demandas oriundas do mundo do trabalho. Dessa forma, os docentes passaram a receber censuras e ser responsabilizados pelo “fracasso escolar”.

No Brasil, os setores dominantes defendem esta “reforma educacional”, apoiando-se na luta dos movimentos sociais por meio da bandeira da “qualidade” da educação que, para os movimentos sociais, significa a apropriação da ciência e da cultura socialmente produzidas pelo ser humano através da história. A palavra “qualidade” se transformou em uma palavra-slogan no discurso dos documentos oficiais, sendo palavra-slogan “Toda manifestação verbal socialmente importante” (BAKHTIN, 2010 (1975), p. 97) que

tem o poder, (...) às vezes por longo tempo, de contagiar com suas intenções os elementos da linguagem que estão integrados na sua orientação semântica expressiva, impondo-lhe nuances de sentido precisas e tons de valores definidos: deste modo, ela pode criar a palavra-slogan, a palavra-injúria, a palavra-louvor, etc. (ibidem)

Ocorre assim uma tentativa de conferir ao discurso educacional as intenções exigidas pelo ‘mercado’, ou seja, o conhecimento necessário para o trabalho explorado, imprescindível ao funcionamento do capitalismo dependente (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Um dos propósitos dessa reacentuação da palavra “qualidade” é a adesão e apoio da população à mercantilização da educação, e a ideia criada de ausência de “qualidade” nas escolas públicas. Assim, em nome da “qualidade”, os intelectuais ligados aos Organismos Internacionais advertem que “os professores se tornaram o maior obstáculo a uma educação de qualidade na América Latina” (PURYEAR, 2003, p. 8) e possuem “o monopólio da transmissão do conhecimento” (LABARCA, 1995). Desta forma, a principal transformação pela qual passa o trabalho docente é a expropriação de seu conhecimento, sua desvalorização e desprestígio social, imputando-lhe, em grande parte, a culpa pela deteriorização do ensino público (LEHER, 2010).

Parafraseando as palavras de Dostoievski (2003, p. 29), em seu *Cadernos da Casa da Morte*, e realizando um paralelo com as Reformas Educacionais e o trabalho docente, podemos dizer que “se quiserem aniquilar por completo uma pessoa, castigá-la com o mais terrível dos castigos, a ponto do pior dos assassinos

temer profundamente de medo diante de tal castigo, bastaria dar ao seu trabalho um caráter completamente inútil e absurdo.”

Compreendemos, portanto, que as Reformas Educacionais afetam o trabalho docente, dentro de uma perspectiva ontológica que entende o trabalho como atividade especificamente humana e que define o ser humano. Assim, todo o trabalho, incluindo o dos professores, é, ao mesmo tempo, trabalho intelectual e manual, pois todas as funções exigem um pouco dos dois tipos de atividades. Para Gramsci (1989, p.119), existem trabalhos cuja função é intelectual, porque suas funções exigem mais atividades intelectuais do que mecânicas, sendo o caso do docente, em um tipo de escola e de educação que respeite a autonomia dos professores.

5.2 A UNESCO e o relatório *Alfabetização como Liberdade*

O relatório *Alfabetização como Liberdade*, da Organização das Nações Unidas para Educação / UNESCO (2003), é fundante para compreendermos o nível político das reformas e seu elo com o campo da alfabetização.

A UNESCO possui um papel difusor de eixos orientadores das políticas nacionais de vários países membros da organização, sendo a alfabetização um dos pontos valorizados de suas ações, que se consolidam por meio de campanhas de alfabetização e ações que promovam “a construção de bases sólidas através de cuidados na primeira infância e educação”, que proporcionem “educação básica de qualidade para todas as crianças”, por meio de “programas de alfabetização *scaling-up*²⁹ para jovens e adultos que não possuem competências básicas de alfabetização e desenvolvimento de ambientes literatos.” (UNESCO, 2012, p.1)

A análise das orientações políticas da UNESCO no campo da alfabetização, em particular, é essencial para compreendermos a “Década das Nações Unidas para a Alfabetização”, que coincide com a ascensão de um novo partido no Brasil,

²⁹Programas de alfabetização *scaling-up* possibilitam o “estudo da alfabetização” até o ensino médio e referem-se aos processos e procedimentos utilizados para institucionalizar provas, com base em um programa ou organização (ELMORE, 1996), por toda a geografia ou área de influência do programa (MENTER, KAARIA, JOHNSON&ASHBY, 2004). *Scaling-up* é geralmente reconhecido como um programa multifacetado, com atividade de várias camadas, que requer consideráveis recursos, tanto para promover como para sustentar o uso de casos, práticas e intervenções (ELIAS, ZINS, GRACZYK & WEISSBERG, 2003; FOORMAN&MOATS, 2004; KLINGER, 2004).

cujas bases ideológico-políticas constituíram-se em uma esperança de renovação no país. Ressalta-se ainda nesse período uma expansão significativa das pesquisas no campo da alfabetização (MORTATTI, 2013; GONTIJO, 2013, 2014; SOARES, ANDRADE, 2010, 2013; CARVALHO, 2007; CORSINO, 2011; LEAL, 2010, 2012, 2013; MORAIS, 2012; STEBAN, 2012; SAMPAIO, 2013; entre outros).

O documento *Alfabetização como liberdade*, da UNESCO, encontra-se organizado da seguinte forma:

ALFABETIZAÇÃO COMO LIBERDADE	
Capítulo	Autoria
Apresentação: Alfabetização para todos: um grito de guerra	Cristovam Buarque/Ministro de Estado da Educação Jorge Werthein/ Representante da Unesco no Brasil
Discurso	Sr. Koichiro Matsuura / Diretor-geral da Unesco
Discurso	Srª Louise Fréchette/ Vice-secretária-geral da ONU
Discurso	Sr. Natsagiin Bagabandi/Presidente da Mongólia
Algumas ideias sobre o dia internacional da Alfabetização	Amartya Sen/Escritor e economista indiano
Alfabetização: a perspectiva da Unesco	UNESCO
Educação de adultos: algumas reflexões – Paulo Freire	UNESCO
A Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos. Plano de Ação Internacional. Implementação da Resolução nº 56/116, da Assembleia-Geral.	Kofi Anna/ Secretário-geral da ONU

Tabela 2 : Quadro Relatório Alfabetização como Liberdade / UNESCO (LUCIO, 2015)

O documento apresenta uma introdução intitulada *Alfabetização para todos: um grito de guerra*, de autoria de Cristovam Buarque, à época ministro da Educação, e Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil.

O relatório é estruturado inicialmente em torno de três discursos: o primeiro, do diretor geral Sr. Koichiro Matsuura, em seguida, o discurso da vice-secretária geral da instituição, Srª Louise Fréchette, e, por último, o do presidente da Mongólia, Sr. Natsagiin Bagabandi. Posteriormente, são trazidos quatro artigos: (i) *Algumas ideias sobre o dia Internacional da Alfabetização*, de Amartya Sen; (ii) *Alfabetização: a perspectiva da UNESCO*; (iii) *Educação de adultos: algumas reflexões – Paulo*

Freire de autoria da UNESCO; e (iv) *Plano Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos, Plano de Ação Internacional - Implementação da Resolução nº 56/116*, da Assembleia-Geral, e um relatório do secretário-geral da ONU, Kofi Annan.

Dando continuidade a este estudo, proponho uma análise da palavra-chave alfabetização no documento³⁰, o que de certo modo traz luz à temática à medida que retoma a “velha nova” pergunta: alfabetizar para quê? Os significados e filiações realizados com essa palavra-chave tiveram centralidade nos discursos produzidos no documento. O enfoque central dado à alfabetização diz respeito à sua relação com a erradicação da pobreza, com o desenvolvimento econômico, social e cultural, fator de “formulação pelos próprios jovens de soluções para sua pobreza e privação” (p. 40).

O discurso do documento sobre o par *alfabetização/pobreza*, embora cite a desigualdade de alfabetização entre países do Norte e do Sul, etnias variadas, grupos minoritários, disparidade entre os gêneros – enfatizando o papel da mulher – em nenhum momento enfoca a desigualdade de acesso à leitura e à escrita de parte da população, mas enfatiza “a redução da pobreza, como o principal paradigma institucional para o desenvolvimento (...) e a promoção da alfabetização vincula-se integralmente a esses processos”. (p. 44)

O discurso “ilusionista” do alívio da pobreza, conforme análise de Evangelista (2012, p. 45), por meio da alfabetização, propõe que os alfabetizados, “os menos favorecidos podem encontrar sua voz. Por meio da alfabetização, os pobres podem aprender a aprender. Por meio da alfabetização, os sem-poder podem se empoderar”. (p. 13)

A alfabetização é depreendida no documento como um verdadeiro problema social, sendo necessário para sua solução convocar e “mobilizar o setor privado e a sociedade civil, estabelecer parcerias, com ONGs, instituições, universidades, setor privado, agências de financiamento, organismos internacionais, organismos das Nações Unidas e com os meios de comunicação de massa” (p. 68).

Dessa forma, pode-se concluir que a década da alfabetização constituiu-se um instrumento de intervenção política e comercial na educação dos países, tendo-se considerado imprescindível “formular programas para o fortalecimento da

³⁰Nas páginas 121 a 125 com exceção de Evangelista (2012), todas as citações referem-se ao documento da UNESCO.

capacidade das ONGs, das organizações de base comunitária e das organizações da sociedade civil de conduzir pesquisas práticas” (p. 60).

O discurso sobre as soluções para o problema da alfabetização traz a pesquisa para a centralidade da questão e descreve o processo e o produto para os estudos, sendo objetivos do processo

a **identificação de níveis de alfabetização**; o **aprimoramento dos programas das escolas primárias** e a **execução de pesquisas processuais**, a fim de permitir que os planejadores e administradores educacionais adotem correções ao longo dos processos já em curso, com base nos resultados dessas **pesquisas**; condução de estudos longitudinais sobre os usos da alfabetização nas escolas e nas comunidades para **mapear novas práticas de alfabetização** surgidas no contexto das tecnologias de informação e comunicação. (p. 61) (grifos meus)

A lógica do processo a ser implementado nos anos iniciais do ensino fundamental, em que ocorre o ensino inicial da leitura e da escrita, a partir das considerações da UNESCO, prevê a elaboração de um controle dos conteúdos da alfabetização por meio da criação de avaliações específicas que permitam identificar, aprimorar e corrigir o processo alfabetizador.

Parece-me também necessário refletir sobre o mapeamento de novas práticas de alfabetização no contexto das TICs, pois abre caminhos para orientar o desenvolvimento de produtos educacionais direcionados à alfabetização, como *softwares*, entre outros objetos de ensino.

O produto da pesquisa em alfabetização, segundo a UNESCO, tem como objetivo

criar uma **base de dados** de estudos sobre alfabetização, inclusive estudos de **avaliação**; incentivar as universidades, as instituições de ensino superior e as instituições de pesquisa a incluir a **alfabetização em suas agendas de pesquisa**; **criar redes de organizações de pesquisa** visando à cooperação entre países e regiões, assegurando a participação tanto do Norte quanto do Sul e incentivando a cooperação entre os países do Sul. (p. 62). (grifos meus)

Compreendo que o produto da pesquisa em alfabetização, em seu sentido humano, é a distribuição do bem cultural que ela proporciona a classes sociais que historicamente não tiveram acesso à leitura e à escrita. Dessa forma, questiono se realmente iniciativas globais contribuem de forma efetiva para o significado da leitura e da escrita na vida das pessoas, ou se, ao contrário, os verdadeiros beneficiados não seriam apenas alguns segmentos sociais que “produzem” objetos culturais,

como livros, e que na verdade reforçam “as políticas de desenvolvimento editorial”, fomentando cada vez mais as relações entre os setores público e privado no que se refere ao fornecimento de livros e na criação de “mecanismos nacionais para o acompanhamento do desenvolvimento editorial”. (p. 38)

O monitoramento da alfabetização por meio da pesquisa e a ênfase na educação básica e nos conteúdos da alfabetização são mencionados e interligados no discurso do documento. O treinamento de apoio dado aos profissionais nos Estados-Membros e nas organizações da sociedade civil é enfocado, assim como a alfabetização na primeira infância e os métodos de avaliação da alfabetização empregados, que, segundo a organização, “não são confiáveis, assim como as estatísticas geradas por eles.”(p. 36)

O trio *alfabetização/qualidade/treinamento* opera de forma significativa no documento e justifica as ações de formação docente que precisam ser impulsionadas pelos governos, para que os objetivos da Década da Alfabetização sejam alcançados, principalmente a articulação entre governos, instituições-chave no âmbito social e econômico, sociedade civil e opinião pública, “expressada e moldada pelos veículos de comunicação de massa.” (p.12)

A evolução progressiva da concepção de alfabetização e seus desdobramentos históricos estão presentes no discurso documental e registram a atualidade do termo no plural *alfabetizações*, destacando sua relação com as práticas sociais de comunicação na atualidade.

O documento destaca o trabalho de Paulo Freire e seu fator de libertação ou domesticação, concomitantemente ao argumento da compreensão das diversas alfabetizações e suas consequências para os Estados-Membros, como “o reconhecimento das alfabetizações múltiplas que torna essa avaliação ainda mais complexa, já que ele implica que a condição de alfabetizado será definida de formas diferentes, dependendo das práticas locais e do contexto sociopolítico” (p. 36).

A visão da alfabetização, enquanto direito em si mesma e sua derivação da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Declaração de Perseópolis (1975) e em pronunciamentos de teor semelhante, originários de Jomtien (1990), da Confintea V (1997), do Fórum Mundial de Educação (2000), da Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000), é descrita e engloba a promoção da “educação

como direito humano fundamental, de conformidade com a Declaração Universal dos Direitos do Homem” e o ensino básico como pilar para a conquista desse direito.

O documento apresenta também a evolução do conceito de alfabetização, durante a época da fundação da UNESCO, como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos, sendo o período marcado pelas campanhas de alfabetização, principalmente de adultos.

Na década de 70, influenciada pela abordagem de alfabetização de Paulo Freire, as campanhas da UNESCO focalizam o conceito de alfabetização crítica, entendida como capacidade de participar e tornar o cidadão atuante e capaz de criticar as práticas institucionais, de reivindicar direitos e de desafiar as estruturas de poder. Nesse caso, a teoria e metodologia de Freire, em termos de alfabetização, são postos a serviço de uma lógica de gestão de recursos humanos, orientada para competitividade econômica.

Nesse período, a UNESCO propôs a ampliação do conceito de alfabetização para letramento e analfabetismo funcional, indicando que as avaliações internacionais deveriam medir mais que a capacidade de saber ler e escrever. Segundo Magda Soares (2004, p. 25), os motivos que levaram a essa distinção não foram os mesmos em todos os países, pois nos países desenvolvidos, constatou-se que a população jovem e adulta, embora alfabetizada, apresentava domínio elementar das competências de leitura e de escrita, dificultando sua participação no mundo social e profissional. No Brasil, a discussão tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se a partir das questões levantadas em torno do conceito de alfabetização.

No discurso produzido sobre o analfabetismo e o iletrismo, o enfoque não é dado às desigualdades de acesso à leitura e à escrita, mas são associados a questões de “ética, dignidade, autonomia, felicidade, poder, desenvolvimento, democracia” (LAHIRE, 1999, p. 6). Sabemos que o analfabetismo e o iletrismo inserem-se no discurso que valoriza a cultura letrada e está fortemente relacionada às questões econômicas, sociais e culturais, daí a terminologia “etnocentrismo cultural”, o que nos leva a considerar as ponderações do autor (ibidem, p. 15):

(...) O discurso sobre o iletrismo fala daquilo que é suposto falar? Será que o discurso não está relacionado com o fato de se saber, de partida, que os iletrados não vêm para a praça pública contestar as interpretações, definições e ditos sobre si?

A Educação, assim como a alfabetização, no documento, é postulada como “um direito humano fundamental” na Conferência *Educação para Todos*, ocorrida nos anos 90, o que traz uma ressignificação ao par dialético ensino/aprendizagem (LEHER, 2013), trazendo a responsabilidade da alfabetização para outros setores e vislumbrando a criação de currículos com uma base comum nas escolas, sustentando o pilar das avaliações em larga escala.

Encerro esta etapa de análise concluindo que, no contexto em que foi definido o documento da UNESCO, *Alfabetização como liberdade*, depreende-se prioridade à escolarização formal para crianças, acompanhada do objetivo de treinar os alunos para alcançar êxito em testes padronizados com uma concepção hegemônica de alfabetização. Também encontra-se uma concepção de docência que projeta o professor como executor de políticas públicas e metas globais de alfabetização escolar. Em seguida, buscaremos compreender a influência desses discursos nas políticas no território nacional brasileiro.

5.3 A Formação docente e a Alfabetização

O cenário educacional brasileiro, principalmente a partir dos anos 2000, tem apresentando diversas iniciativas de programas de formação continuada docente, notadamente no campo da formação de professores de leitura e escrita dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre a contextualização da Educação a partir do século XXI e os marcos legais que entrelaçam a formação de professores alfabetizadores.

Os programas de formação estão inseridos em “dois projetos distintos de sociedade, de educação, de formação de professores e de escolas” conforme sinaliza Brzezinski (2010, p. 750) que, apoiada em Pino (2008, p.18), destaca que as maiores convergências estão “na identificação da existência da crise dos sistemas e das políticas educacionais”, enquanto as divergências se evidenciam mais “na análise, nas políticas públicas da educação, portanto nos encaminhamentos das soluções e práticas sociais”, ou seja, nas soluções: um projeto de perspectiva histórico-social de Educação que defende a Educação pública de qualidade para todos e o respeito pelas culturas e que se engaja na luta contra as desigualdades sociais, educacionais e econômicas; e um outro projeto: o de um Estado regulador,

que toma como prioridade o arcabouço normativo, os “critérios de regulação, de avaliação e de certificação de competências na formulação de políticas de formação de professores” (ibidem,p.755ss).

Na lógica das reformas educacionais (LEHER, 2010; EVANGELISTA & SHIROMA, 2007; FREITAS, 2002; BARRETO, 2015; entre outros), que são pensadas, de um modo geral, para os professores e professoras, e não *com* eles/elas, existe uma tentativa de homogeneizar os espaços de formação e os docentes, fazendo com que a atuação desses profissionais seja cada vez menos autônoma, culminando em maneiras de ensinar, avaliar e aprender, o que os professores não pensaram, não refletiram e não criaram. Nesse sentido, trago duas questões que me parecem pertinentes: Quais os limites e possibilidades da formação no modelo reformista no contexto brasileiro? Quais foram os percursos de autoria dos diversos grupos em distintas instâncias desta formação?

A complexidade do debate sobre esse assunto emerge da necessidade de buscarmos analisar questões que estão relacionadas à formação docente e à alfabetização, procurando verificar a influência nas políticas, planos e programas educacionais, especificamente no que se refere ao campo da alfabetização e da formação de professores, como verificamos na tabela abaixo:

Políticas/Planos/Programas	Legislação	Eixo correspondente
Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC)	Editais Públicos nº 01/2003 – SEIF/MEC	Formação de Professores
Pró-letramento (PPL)	Orientações para RNFC, 2005	Formação de Professores
Nova Capes	Projeto de Lei 7.569/2006	Formação de professores
Observatório da Educação (OBEDUC)	Decreto Presidencial nº 5.803	Formação de Professores
Provinha Brasil	Portaria Normativa do MEC nº 10/2007	Avaliação
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Portaria Normativa nº 867, de 4 de julho de 2012 Lei Provisória n. 12.801, de 24 de abril de 2013	Formação docente
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013	Avaliação

Tabela 3 : Políticas Contemporâneas de Educação no campo da alfabetização (LUCIO, 2016)

Compreendo como marcos legais desse contexto, no âmbito da formação, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação

Básica/RNFC (Edital Público N° 01/2003 - SEIF/MEC), do Observatório da Educação/OBEDUC (Decreto nº 5.803/200) e da Nova Capes (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007), por serem ações que ressaltam a urgência de unir formação, pesquisa e extensão, estabelecendo para as universidades brasileiras o papel de formadora de professores e que impulsionam a criação de programas de formação docente.

A RNFC, o OBEDUC e a Nova Capes são responsáveis pelo fomento de programas de formação docente e estudos e pesquisas em Educação, tendo como finalidade a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em Educação e o elo ensino básico e universidade, incentivando as ações de formação docente e a pesquisa aplicada. Os eixos articuladores desses marcos legais são: educação básica, formação continuada e educação superior.

A responsabilidade pedagógica das universidades que se integraram à RNFC estabeleceu-se focalizando ações na formação de formadores intermediários de professores (LUCIO, 2010) e na produção de material didático, destinado aos docentes do ensino básico, principalmente dos Anos Iniciais, em que, em tese, deve ocorrer o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Estabeleceu-se, assim, por meio dessa proposta, um “modelo” de formação docente para o campo do ensino inicial da leitura e da escrita, representados pelo Programa Pró-letramento (PPL) e pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PPL encontrava-se inserido no projeto de qualidade do MEC e tratava-se de um programa de atualização de conteúdos em Língua Portuguesa e em Matemática para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, áreas em que os estudantes avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostraram maiores dificuldades. A proposta do programa surgiu em um momento polêmico em que a Câmara dos Deputados, por meio de sua comissão de Educação, após ter constituído um grupo de trabalho integrado por especialistas nacionais e estrangeiros, analisou a situação da alfabetização no Brasil e produziu o relatório intitulado *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, que expõe e defende, de forma objetiva, o uso sistemático do método fônico (BRASIL, 2004).

O relatório, assinado pelo deputado Gastão Vieira, em suas primeiras linhas da apresentação, mostra uma adesão política ao que “supostamente” seria um movimento internacional de mudanças decorrentes dos avanços científicos e, ao

mesmo tempo, uma aceitação plena do foco principal do documento, que se centra no des-mérito dos estudos sobre alfabetização no Brasil, evocando a comunidade internacional, apontando que

O problema é que uma postura eminentemente política ou ideológica levou, em diversos países, **continua levando, no Brasil**, a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler. (BRASIL, 2003, p. 15-16) (grifos meus)

O grupo de trabalho, ao descrever sua metodologia, diz assumir uma perspectiva científica e “neutra”, enfatizando que suas intervenções consensuais situam-se acima da ideologia e da política, registrando exemplos de países como França, Inglaterra e EUA, que confeccionaram seus documentos sínteses sobre o estado da arte no campo da leitura e da escrita e estruturaram suas políticas educacionais.

Os pesquisadores integrantes do GT foram: Marilyn Jaeger Adams (Ph.D. Senior Research Scientist, Soliloquy Learning /Estados Unidos); Roger Beard (Ph.D. Professor, School of Education, University of Leeds/Inglaterra); Fernando Capovilla (Ph.D. Professor, Faculdade de Psicologia, USP/Brasil); Cláudia Cardoso-Martins (Ph.D., Professora, Faculdade de Psicologia, UFMG/Brasil); Jean-Emile Gomberg (Ph.D, Professor, Universidade de Rennes/França); José Morais (Ph.D. Professor, Université Libre de Bruxelles/Bélgica) e João Batista Araujo e Oliveira (Ph.D. Presidente, JM Associados/Brasil), que pertencem à mesma filiação teórica, merecendo destaque este último³¹ pelo que vinha desenvolvendo em termos de produtos e programas, desde os anos 2000, no campo da alfabetização, e sua ONG Instituto Alfa e Beto, fundada em 2006.

O método de alfabetização desse Instituto é o mesmo defendido no relatório, ou seja, o método fônico, cuja metodologia de formação prevê que os docentes leiam os manuais teóricos, assistam aos DVDs e organizem atividades dos livros com os quais trabalham durante o período estipulado pelos orientadores do Instituto. O cronograma é um dos elementos que geram a intensificação do trabalho docente,

³¹O professor João Batista Araujo e Oliveira lecionou na rede pública de Minas Gerais e, posteriormente, nas universidades de: Bourgogne (França); Stanford (EUA) e UFMG (Brasil). Também foi funcionário de instituições como: Organização Internacional do Trabalho (OIT), do Banco Mundial, do Ministério da Educação do Brasil e de Portugal, exercendo o papel de secretário executivo no Brasil e consultor da avaliação da alfabetização em Portugal.

além do controle técnico sobre o próprio docente em sala de aula e a avaliação dos alunos realizada pelo Instituto, gerando a perda da autonomia.

Com a ascensão de um novo partido ao governo brasileiro, o método fônico não foi eleito como “o Conceito” de alfabetização nacional. Entretanto, o Instituto manteve intensamente suas ações nas redes públicas de ensino e ocorreu efetivamente uma retomada de concepções e práticas de alfabetização, de trabalho docente, de ações de parceria público/privado na área da alfabetização, que poderiam ter sido superadas se contássemos com os materiais produzidos pelo MEC. Assim, entrecruzam-se aspectos científicos, políticos e econômicos e a submissão de emergências e urgências internacionais e nacionais.

Nesse contexto, foi instituída pelo Ministério da Educação uma série de conferências com especialistas em alfabetização brasileiros e, posteriormente, criado o Programa Pró-letramento. Este programa de formação para professores que atuam com o ensino inicial de leitura e escrita foi pioneiro no uso do termo “letramento”. Ou seja, “pró”, a favor, do letramento marcando uma diretriz educacional para as políticas específicas nesta área em um período cuja defesa do retorno ao método fônico fez-se presente no cenário nacional, repercutindo até o presente momento.

Esta questão marca o *quarto momento da alfabetização* (MORTATTI, 2010, p. 331), iniciado em 1980 e ainda em curso, como período de questionamentos sistemáticos e oficiais sobre o fracasso no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita das crianças de classes populares, maioria da população brasileira, e por novas parcerias entre órgãos públicos e privados, aliados a distintas perspectivas teóricas de alfabetização, apontando que

Tais conjecturas, assim como tantas outras que podem ser formuladas, indicam, por fim, que a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos. (*idem, idem*, p. 340)

Logo após a implementação efetiva do PPL e a realização das formações docentes no país, foi instituída a Provinha Brasil, avaliação diagnóstica da alfabetização, ratificando a lógica reformista neoliberal na Educação de se estabelecer uma cadência entre formação e avaliação, nos moldes gerencialistas.

A Provinha Brasil é uma medida que está diretamente ligada às demandas de avaliação da alfabetização da UNESCO, assim como o *Movimento Todos pela Educação*³², mais especificamente a sua Meta 2 – Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Esta meta, por sua vez, é assumida nas diretrizes I, II e III do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - **alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;**
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente. (BRASIL, 2007, s/p) (grifos meus)

Verificamos que, assim como no documento da UNESCO, o quadrinômio *alfabetização escolar infantil/qualidade/treinamento/avaliação* sustenta ações territoriais interligadas às diretrizes internacionais que afetam diretamente o campo da alfabetização e da formação do docente alfabetizador, conduzindo a novas configurações do papel da CAPES e a criação do Observatório da Educação (OBEDUC).

O projeto de Lei 7.569/2006, que modifica a Lei 8.405/1992, confere à CAPES poderes para atuar na formulação de políticas públicas para a formação de professores da educação básica, ou seja, basicamente o projeto de Lei transforma a função da CAPES para incluir em suas atribuições a formação de professores.

Segundo o Ministro da Educação, em exercício à época,

Nos últimos anos, ela (a CAPES) se especializou em avaliar os cursos de pós-graduação e capacitar docentes que atuam nas próprias universidades, mas a ideia é fazê-la retomar sua missão original, de formar pessoal (em nível superior) para atuar em todas as etapas, a partir da educação infantil. Para isso, o Ministério praticamente dobrou o orçamento da CAPES, que passou a ter 1 bilhão de reais só para este fim. (Fernando Haddad, pronunciamento em out/2009. Acervo da pesquisadora)

As palavras-chave *formação, educação básica, qualidade, regime de colaboração e inovação* articulam o discurso do documento e fundamentam a implementação de uma série de programas de formação inicial e continuada,

³²O Movimento Todos pela Educação é um movimento empresarial que se organiza para defender a sua agenda sobre a escola pública brasileira, cuja definição de qualidade reflete uma visão gerencial e mercadológica da Educação (MARTINS, 2013; LEHER & EVANGELISTA, 2012; e MOTTA 2009). Entretanto, o Movimento se apropria de antigas bandeiras de luta dos movimentos sociais da educação para alcançar a aceitação da sociedade, mas esse tema não será aprofundado por não ser o foco do presente estudo.

presencial e a distância, direcionada aos docentes, visando contribuir para o aprimoramento da qualidade da educação básica, estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância. A aposta na inovação, aliada ao uso de tecnologia e à formação, tem como principal finalidade aumentar a eficácia e a produtividade dos sistemas educativos, tornando a educação básica e a formação docente de mais “qualidade”.

Canário (2005, p. 90), ao analisar a operacionalização dessa inovação, argumenta ser esta a principal estratégia dedutiva que faz das escolas e dos professores os aplicadores das inovações produzidas por outros. Dessa forma, é nesse contexto que nasce, desenvolve-se e consolida-se a distinção entre os investigadores e práticos e que, também, justifica o investimento massivo na formação docente.

A atuação da Nova CAPES, como executora das políticas de formação de professores da educação básica, em uma lógica produtivista, também estabelece uma relação entre a formação continuada docente e a avaliação, tanto em termos de cobranças quanto no controle dos conteúdos privilegiados na formação. A partir desse consagrado papel da CAPES como agência de fomento na pesquisa e na pós-graduação, podemos indicar algumas possibilidades de análise que confirmam o eixo formação e avaliação, conforme nos aponta Freitas, H. :

O objetivo central de transferir para a CAPES a execução das políticas de formação, como anuncia o presidente desta Agência, é implantar *um sistema de avaliação dos cursos existentes, nos moldes do que a instituição adota para a pós-graduação*, transpondo, portanto, para os cursos de licenciaturas, os padrões de excelência da avaliação da pós-graduação. **A transposição da lógica da pós-graduação às escolas de educação básica submetem a educação básica e seus profissionais à lógica produtivista** que hoje caracteriza a pós-graduação em nosso país. (FREITAS, H., 2007, p.1218) (grifos meus)

Se fizermos aqui um resgate da história recente que envolve o eixo avaliação docente, constatamos que “a questão da avaliação e certificação de professores encontra-se em voga desde a criação da RNFC” (LUCIO, 2010, p. 74) até o presente momento (Projeto de Lei 6114/09 do Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica), tomando-se como argumento a busca do padrão de qualidade, o que ratifica as recomendações dos organismos internacionais para a América Latina (SHIROMA & SCHNEIDER, 2008).

Destaca-se que as políticas de avaliação e gratificação têm sido alvo de debate na sociedade e instituições específicas, desde a publicação da carta protesto intitulada *Formar ou Certificar?*, de autoria da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), do Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), do Congresso Nacional de Educação (CONED) e do Fórum em Defesa da Escola Pública.

A Nova CAPES une, assim, o ensino básico e a universidade, no fomento às ações de formação docente, que, articuladas às diretorias de Educação Presencial e de Educação a Distância, assume a coordenação de alguns programas já desenvolvidos pelo MEC, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de consolidação das licenciaturas (Pródocência), assim como assume o Observatório da Educação e a Universidade Aberta. A preocupação expressa com a formação do docente no ensino básico considera “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, Decreto nº 6.755, 2009. Art 2º, Inciso V).

Segundo Maria Helena Freitas (2007, p. 1217),

No encaminhamento da alteração da estrutura da CAPES ao Congresso (PL n.7.569-D/06), o Ministério justifica o objetivo da proposta, de “institucionalizar programas de formação inicial e continuada, bem como o desenvolvimento de **metodologias educacionais inovadoras, visando a qualificação de recursos humanos para a educação básica**, mediante os quais será propiciada a efetiva integração entre a educação superior e a educação básica no País, permitindo assim significativa melhoria na qualificação dos docentes do ensino básico” (Projeto de Lei n. 7.568-D, 2006). O aumento e fortalecimento, junto a diferentes programas, da criação dos **mestrados profissionais** são indicadores dos novos contornos que podem adquirir as políticas de formação, articulando a UAB e a CAPES, como nova agência reguladora da formação de professores. A CAPES, juntamente com o FNDE, no financiamento, e o INEP, na avaliação da educação básica, compõe o tripé das agências reguladoras no campo da educação.

O Observatório da Educação, coordenado pela Nova CAPES, foi instituído pelo decreto nº 5.803/2006, tendo como finalidade fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos humanos em educação, em nível de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico. Compreendo, dessa forma, que cabe ao

OBEDUC formar os recursos humanos para formação docente, ou seja, os formadores de professores. Contudo, cabe indagar, para qual ensino? Que pesquisa? Que formação?

O discurso presente no decreto é muito objetivo, ao afirmar que as “despesas do Observatório da Educação correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao INEP” (BRASIL, Decreto nº 5.803/2006, art. 5º); e ao descrever, que em sua composição, haverá “núcleos de professores e pesquisadores, preferencialmente multidisciplinares, de instituições de educação superior, **públicas e privadas**, vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu que desenvolvam linhas de pesquisa voltadas à educação” (BRASIL, Decreto nº 5.803/2006, parágrafos únicos) (grifos meus), pode-se notar uma abertura para as instituições privadas.

A pesquisa e a formação a serem realizadas sob a égide da Nova CAPES e do Observatório da Educação serão operacionalizadas pela “política de editais elaborados fora das universidades, por instâncias e esferas de poder que tentaram fazer das universidades esferas sob sua tutela” (LEHER, 2008, p. 6). Assim, entrecruzando-se os sentidos entre as diretrizes internacionais para a educação global e as diretrizes locais, questionamos até que ponto não só as universidades mas também a educação em geral estão sob a “tutela” dos organismos internacionais.

Sobre essa política de editais, instituída na reforma universitária de 1968, vale destacar seu caráter difusor de um *ethos* acadêmico mais pragmático e uma concepção de pesquisa como parte da função social da academia, mas com pauta geral definida em nível *meso*, considerando-se as peculiaridades locais. Ou seja, assim como, atualmente, as diretrizes para a formulação de editais sempre foram influenciadas em nível *macro* pelos organismos internacionais.

O ano de 2010 foi marcado pelo lançamento do Edital 038/2010/CAPES/INEP, do Observatório da Educação (OBEDUC), que propõe a necessidade da integração entre a pesquisa e a dinâmica dos sistemas públicos de educação básica. A questão da alfabetização está presente no edital como eixo central para o desenvolvimento dos trabalhos e enfatiza-a como processo essencial “ao exercício das práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita, ao

sucesso escolar, à inserção no mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania no complexo mundo em que vivemos”. (BRASIL, Edital 038/2010, p. 3)

A metodologia de pesquisa direcionada no edital é a pesquisa aplicada, aliada ao campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização, “abrangendo Língua, Matemática e Iniciação às Ciências, sem prejuízo de outras áreas que contribuem para o processo de alfabetização e letramento, como música, artes, dança e outras” (BRASIL, Edital 038/2010, p. 3). Portanto, preconiza-se que a pesquisa precisa integrar-se à dinâmica dos sistemas públicos de educação básica, sendo, em minha perspectiva, também necessário o enfrentamento das questões de participação, contribuição, financiamento e produção intelectual dos estudos.

O discurso inicial da “arena documento” do Edital 038 /2010 ampara-se em dados das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), da Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, explicitando o baixo desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais, como sendo o principal problema a ser enfrentado pela educação básica brasileira, ratificando o processo de alfabetização como etapa crucial para o percurso escolar de crianças, jovens e adultos. Ao descrever os baixos índices, é focalizado o desenvolvimento da leitura, porque “no teste de leitura 55,5% dos jovens brasileiros ficaram abaixo do nível 2, mínimo recomendado pela OCDE, e 27,8% foram classificados abaixo do nível 1”. (BRASIL, Edital 038/2010, p. 1)

As recomendações da OCDE materializam-se no discurso do edital e a categoria *qualidade* e as palavras-chave: *alfabetização, formação, educação básica, qualidade, regime de colaboração, inovação* constituíram a cadeia de enunciados que, *pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados*, mostram-se plenos de atitudes *responsivas* aos enunciados dos documentos internacionais.

A categoria *qualidade* é a articuladora central na “arena documento” no argumento de que “elevar a qualidade da educação básica no Brasil significa investir na qualidade do processo de alfabetização e no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática das crianças e jovens que cursam o ensino fundamental” (BRASIL, Edital 038/2010, p. 1). O lançamento do edital significa

um incentivo para que as Instituições de Ensino Superior, motivadas pelo Observatório da Educação, renovem seus cursos de licenciatura e organizem programas de mestrado – acadêmico e **profissional** - e de

doutorado, contemplando os temas da alfabetização e do domínio da língua materna e dos fundamentos da Matemática, contribuindo para antecipar, e mesmo elevar, a **meta estabelecida no PDE para 2022 e para a qualidade da educação básica** no País”. (BRASIL, Edital 038/2010, p. 2) (grifos meus)

Como nenhum enunciado é neutro e seu traço constitutivo é o *endereçamento*, o edital, de forma objetiva, direciona a que todas as Instituições de Ensino Superior, ou seja, Institutos Normais Superiores, Faculdades de Educação e Universidades, deveriam redefinir seu escopo, numa lógica de um movimento paulatino, no dizer de Roberto Leher, de “desmonte de uma certa imagem, do professor e da formação”³³.

O elo TICs e formação de professores é mencionado, objetivando sua utilização na “formação docente de um modo prático, capaz de orientar os profissionais que trabalham com alfabetização” (BRASIL, Edital 038/2010, p. 3). Dessa forma, o sentido de “prático” pode ser compreendido como prática pedagógica, pois, em seguida, o documento trará como objetivo final a divulgação e compartilhamento de *conhecimentos* e de *boas práticas* alfabetizadoras.

O edital 038/2010 retrata um cenário a que Leher analisa como o

deslocamento do **ethos educativo do campo da humanização e transformação social para o da adaptação ao movimento do mercado**, a formação de professores poderia ser deslocada das universidades para agências privadas. Em parte isso acontece. Porém, como a **disputa de sentido ocorre também quanto ao papel das universidades**, no caso brasileiro, assistimos à progressiva adesão de setores acadêmicos ao ethos da sociedade de mercado. Desta forma, **não fere o projeto de reestruturação do trabalho docente manter a universidade, notadamente a pública, como uma das principais agências de formação**. A subordinação à lógica dos editais de financiamento (notadamente da CAPES e das agências estatais locais), bem como a articulação das universidades com setores empresariais para o desenvolvimento da chamada inovação, entre outros fatores, fazem da universidade, crescentemente, uma parceira da reestruturação em questão. (LEHER, 2012, p. 10) (grifos meus)

A constituição do mestrado profissional, aliado à aproximação das universidades com as escolas de educação básica, é outro ponto de destaque no edital, pois evidencia um movimento de re-profissionalização docente, sendo “o mestrado profissional, como alternativa principal de formação dos professores,

³³Transcrição de aula de Roberto Leher, na Faculdade de Educação da UFRJ, em 12 de julho de 2013.

digamos, técnicos mais qualificados, na profissão, não via mestrado acadêmico, mas mestrado profissional” (ibidem).

Um ponto significativo de destaque, presente no edital, é o financiamento de bolsas de pesquisa a todos os participantes do projeto: doutorandos, mestrandos, alunos de iniciação científica, docentes universitários e docentes da educação básica. Essa inclusão de bolsas também para os docentes da educação básica participantes de pesquisas deve, a meu ver, deixar de ser exceção à regra, pois, tradicionalmente, embora *sujeitos/objetos* de inúmeras teses e dissertações, não são considerados pesquisadores e raramente são beneficiados financeiramente por essa participação. E isso justifica certa resistência dos docentes, até mesmo de integrantes de secretarias e dirigentes municipais estaduais de educação de participarem das pesquisas, sob a alegação de serem “usados” pelos pesquisadores e de que, em muitos casos, não há um retorno dos resultados coletados e analisados das pesquisas que possam trazer benefícios para as redes de ensino, a não ser críticas a elas.

No mês de agosto do ano 2010, foram divulgados os projetos contemplados pelo edital, perfazendo um total de oitenta projetos, sendo quinze desses projetos de universidades privadas: Taubaté, Franca, ULBRA, São Francisco, Cruzeiro do Sul, Bandeira de São Paulo, Tiradentes, Cidade de São Paulo, Vale dos Sinos, Veiga de Almeida, Fundação Getúlio Vargas/FAESP/SP, PUC-RJ, PUC-SP e PUC-RS e três de centros universitários: Augusto Mota, Univates, Salle. Listagem reveladora de uma privatização educacional.

Os quadros abaixo apresentam os oitenta projetos selecionados pelo OBEDUC com base no Edital 038/2010, sendo doze deles sobre a alfabetização, nove em leitura e um em leitura e escrita, ou seja, focalizando a temática do ensino inicial da leitura e da escrita. A pesquisa *materAs (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública* foi um dos doze projetos inscritos no eixo alfabetização selecionados, e os EPELLE constituíram-se em um de seus principais desdobramentos.



**EDITAL Nº 038/2010/CAPES/INEP
PUBLICAÇÃO DO RESULTADO FINAL
PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO**

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES torna público o resultado final da seleção dos projetos submetidos ao Edital nº 038/2010/CAPES/INEP - Programa Observatório da Educação.

	Instituição	Sigla	Título do Projeto
1.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Impacto da creche no desenvolvimento sócio-emocional e cognitivo infantil: estudo longitudinal do primeiro ao segundo ano de vida da criança.
2.	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Análise da evolução da Educação Básica no Brasil a partir dos indicadores de fluxo e proficiência.
3.	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Construindo Redes De Saberes na Matemática e na Iniciação às Ciências: Escola e Universidade em Conexão.
4.	Universidade Federal da Bahia	UFBA	A aprendizagem dos professores de matemática com materiais curriculares educativos.
5.	Universidade de São Paulo	USP	Produzindo recursos para alfabetizar populações especiais com transtornos de aprendizagem em quadros neurosensoriais, neuromotores e neurolinguísticos, como em surdez, paralisia cerebral e dislexia do desenvolvimento: compreender processos para aperfeiçoar ensino aprendizagem, gestão e políticas públicas.
6.	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	Relação entre o desempenho dos alunos de escolas estaduais das regiões Sudeste e Sul, segundo a Prova Brasil e o Censo Escolar de 2009: a formação e a atuação de seus professores.
7.	Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	Observatório da Educação na Fronteira.

Figura 10: Resultado do Edital 038/2010

	Instituição	Sigla	Título do Projeto
8.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Educação Superior no Brasil: desafios contemporâneos.
9.	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Qualidade no ensino fundamental: uma leitura das condições de efetividade dos sistemas estaduais e municipais de ensino a partir de indicadores de financiamento, condições de oferta e resultados escolares.
10.	Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças	FUCAPE	Determinantes do ingresso de alunos das Escolas Públicas Estaduais da Região da Grande Vitória-ES em Instituições de Ensino Superior.
11.	Universidade Federal do Tocantins	UFT	A Educação do Campo em Foco: uma análise interdisciplinar da realidade das escolas rurais no Sudoeste do Tocantins.
12.	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Avaliação da Eficácia e Eficiência de sistemas educacionais municipais brasileiros: aplicações de metodologias não paramétricas e painéis de dados de efeitos fixos.
13.	Universidade Federal do Pará	UFPA	Alfabetização Matemática na Amazônia Ribeirinha: condições e proposições.
14.	Universidade de Taubaté	UNITAU	Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas.
15.	Universidade de Franca	UNIFRAN	Linguagens, Códigos e Tecnologias: práticas de ensino de leitura e de escrita na Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio.
16.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná.
17.	Universidade de São Paulo	USP	Investigando dimensões sócio-contextuais na relação dos alunos do Ciclo I com a Matemática e no enfrentamento de dificuldades de Aprendizagem
18.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC - SP	A Alfabetização e Seus Avatares.

Figura 11: Resultado do Edital 038/2010

	Instituição	Sigla	Título do Projeto
19.	Universidade de São Paulo	USP	O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos e da inserção do Laptop na escola pública brasileira.
20.	Universidade Estadual de Londrina	UEL	A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros.
21.	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Realidade das Escolas do Campo na Região Sul do Brasil: Diagnóstico e Intervenção Pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de Professores.
22.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Desigualdades de Oportunidades Educacionais e Dimensões da Alfabetização da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro.
23.	Universidade de São Paulo	USP	Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Princípios e práticas da organização do ensino.
24.	Universidade São Francisco	USF	O modelo hierárquico multinível na avaliação de habilidades de estudantes em diferentes níveis de ensino.
25.	Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	Formação continuada de professores em ciências e Matemática visando o desenvolvimento para o exercício pleno da cidadania.
26.	Centro Universitário Univates	UNIVATES	Relação entre a formação inicial e continuada de professores de Matemática da Educação Básica e as competências e habilidades necessárias para um bom desempenho nas provas de Matemática do SAEB, Prova Brasil, PISA, ENEM e ENADE.
27.	Universidade Cruzeiro do Sul	Cruzeiro do Sul	Prova Brasil de Matemática: Revelações e possibilidades de avanços nos saberes de alunos de 4ª série/5º ano e indicativos para formação de professores.
28.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Avaliações educacionais e o ensino de Ciências e Matemática
29.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	O <i>habitus</i> de estudar: construtor de uma nova realidade na educação básica da Região Metropolitana de Natal

Figura 12: Resultado do Edital 038/2010

	Instituição	Sigla	Título do Projeto
30.	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso.
31.	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	Ensino de Ciências e formação docente: provocações à ação docente em tempos contemporâneos.
32.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC - RS	Os determinantes do desempenho escolar no Rio Grande do Sul
33.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC - RJ	As Inconsistências na Aprendizagem de Leitura e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
34.	Universidade Estadual Paulista	UNESP	Observatório da Educação com foco em Matemática e iniciação às Ciências
35.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC - SP	Desafios para a educação inclusiva: pensando a formação de professores sobre os processos de domínio da matemática nas Séries iniciais da educação básica
36.	Escola superior de Agricultura Luiz de Queiroz – ESALQ/USP	ESALQ - USP	Violência nas escolas: uma análise da relação entre o comportamento dos alunos e os fatores sociais e econômicos externos e internos ao ambiente escolar
37.	Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina
38.	Universidade de São Paulo	USP	<i>Technology Acceptance Model (TAM)</i> : aceitação e uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e sua influência nos resultados individuais de estudantes no ENADE
39.	Universidade Bandeirante de São Paulo	UNIBAN	Educação Continuada e Resultados de Pesquisa em Educação Matemática: uma investigação sobre as transformações das práticas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.
40.	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Educação Técnica de nível médio da rede federal de educação profissional e tecnológica de Minas Gerais: Organização dos IFETs, Políticas para o Trabalho Docente, Permanência/Evasão de Estudantes e Transição para o Ensino Superior e para o Trabalho.

Figura 13: Resultado do Edital 038/2010

	Instituição	Sigla	Título do Projeto
41.	Universidade Tiradentes	UNIT	A Transdisciplinaridade como alternativa teórico-metodológica para a efetividade da alfabetização e letramento de Jovens e Adultos no Semi-Arido Sergipano.
42.	Universidade de São Paulo	USP-RP	Educação no campo: um estudo das relações entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão dos alunos das escolas da rede pública no Brasil.
43.	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Impacto das políticas de avaliação externa nos sistemas municipais de ensino: ensino desseriado e avaliação da aprendizagem.
44.	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	Política, gestão e monitoramento do processo de alfabetização em contextos escolares adversos.
45.	Universidade Cidade de São Paulo	UNICID	Experiências inovadoras em educação: avaliação de programas educacionais incentivados pelo Governo Federal.
46.	Universidade de Brasília	UNB	Política educacional e pobreza: Estudo em escolas públicas que atendem a população em situação de pobreza.
47.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	Observatório das Periferias Urbanas.
48.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Leitura e escrita: recortes inter e multidisciplinares no ensino de matemática e português.
49.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura textual escrita no Ensino Fundamental.
50.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública.
51.	Universidade Estadual de Londrina	UEL	Educação Matemática de professores que ensinam Matemática.

Figura 14: Resultado do Edital 038/2010

	Instituição	Sigla	Título do Projeto
52.	Universidade Federal do Paraná	UFPR	Juventude: Escola e Trabalho - Sentidos e significados atribuídos à experiência escolar por jovens que buscam a educação profissional técnica de nível médio.
53.	Universidade Veiga de Almeida	UVA	Construção de uma ferramenta de suporte à decisão para formulação de políticas públicas voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino básico.
54.	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	A leitura e a formação de leitores, no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em Educação de Jovens e Adultos.
55.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	Escrileituras: um modo de “ler-escrever” em meio à vida.
56.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	Indicadores de qualidade e gestão democrática.
57.	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Evolução e Análise dos Indicadores Educacionais da Região Sul.
58.	Universidade Federal de Sergipe	UFS	Ler+Sergipe – leitura para o letramento e cidadania.
59.	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Educação do Campo: Práticas em Educação de Jovens e Adultos, Letramento e Alternâncias Educativas.
60.	Centro Universitário La Salle	UNILASALLE	Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Canoas: a pesquisa-ação colaborativa como elemento de qualificação das práticas educativas.
61.	Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Indicadores de qualidade do Ensino Fundamental na mesorregião Oeste Santa Catarina: estratégias e ações na rede pública municipal de ensino (2010-2014).
62.	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Administração Universitária: Teoria e Prática em Movimento.

Figura 15: Resultado do Edital 038/2010

	Instituição	Sigla	Título do Projeto
63.	Escola de Administração de Empresas de São Paulo - Fundação Getúlio Vargas	FGV- EAESP	Dimensões e componentes de Educação: uma base para avaliação.
64.	Universidade de Brasília	UNB	Concepções e práticas sobre o letramento: uma pesquisa exploratória e interventiva a partir das interdependências entre avaliações do sistema e a prática pedagógica.
65.	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	Observatório nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.
66.	Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul	PUC - RS	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
67.	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Fatores determinantes da qualidade do Ensino em Maringá-Pr na disciplina Matemática do Ensino Fundamental.
68.	Centro Universitário Augusto Motta	UNISUAM	Orientação de letramento(s) e construção de percursos de leitura de jovens e adultos nos Ensinos Fundamental e Médio: o protagonismo do sujeito-leitor na constituição dos sentidos.
69.	Universidade Estadual de Maringá	UEM	Educação Básica e inclusão no Brasil.
70.	Universidade Regional de Blumenau	FURB	Sistemas de Informação Observatório da Educação na Educação Básica (SIOE-OBEB).
71.	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	<i>M-learning</i> : uma implantação inovadora.
72.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Políticas públicas para tecnologias da educação.
73.	Universidade Federal de Sergipe	UFS	Desempenho escolar inclusivo na perspectiva multidisciplinar.

Figura 15: Resultado do Edital 038/2010

	Instituição	Sigla	Título do Projeto
74.	Universidade São Francisco	USF	A parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos anos iniciais do ensino fundamental.
75.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	Núcleo de Pesquisa/Extensão: formação continuada em leitura, escrita e oralidade
76.	Universidade Federal do Ceará	UFC	Avaliação da gestão pedagógica dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e sua relação com o desempenho dos discentes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)
77.	Universidade do Estado do Amazonas	UEA	O campo interdisciplinar língua, matemática e ciências na iniciação às ciências na educação básica: um estudo no 8º/9º ano em uma escola da rede pública de Manaus
78.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	A descoberta científica e alfabetização: alguma correlação? Uma investigação com alunos do 2º ano do Ensino Básico de Escolas Públicas de Porto Alegre/RS
79.	Universidade Federal do Pará	UFPA	Educação Básica - Direito Humano e Capital Social na Amazônia Paraense
80.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Ciências, Linguagens e Atividades Interativas na Educação Básica

Figura 16: Resultado do Edital 038/2010

A lógica da reforma é uma proposta de pesquisa educacional em formação docente que possui uma forma, ou seja, um formato direcionado pelas políticas de editais. Sendo assim, é preciso refletir que,

na área de formação, as reformas educativas das últimas décadas revelam uma estratégia deliberada de **desqualificação da universidade como locus de formação docente**. A marginalização da universidade corre de par com a exigência da qualificação terciária dos professores de todos os níveis de ensino, do que resulta da progressiva privatização dos programas de capacitação de professores. O “treinamento e a capacitação” tornou-se um dos segmentos mais prósperos do emergente mercado educacional, testemunhado pela proliferação de instituições privadas de capacitação de professores para as redes de ensino. (SANTOS, 2004, p. 83) (grifos meus)

Historicamente, a função social da universidade foi constituída em um processo de lutas em defesa da produção de conhecimento – ciência e tecnologia – que não prestasse serviço. Porém, na atualidade, “A resistência tem de envolver a promoção alternativa de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário” (ibidem, p. 62). A universidade precisa contribuir significativamente na solução de problemas sociais, sendo a alfabetização um problema secular no contexto brasileiro.

Em julho de 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, o PNAIC tem, como principal finalidade, alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (EF) (BRASIL, 2012).

O PNAIC retoma a formação de professores alfabetizadores, enfatizando a meta 2 do Movimento Todos pela Educação³⁴ registrada anteriormente. Em termos de perspectiva de formação continuada docente, pode-se dizer que o PNAIC foi concebido numa perspectiva análoga à do PPL, ou seja, pauta-se em um “enfoque técnico-academicista e consiste na formação massiva de professores, em que o professor aplica conhecimentos produzidos por especialistas externos, a partir de um controle remoto da prática docente” (AMIGUINHO & CANÁRIO, 1994, p. 17).

Ressalto, porém, que, apesar das tentativas de homogeneização e engessamento, há sempre possibilidades de busca de novos sentidos e da *vida que pulsa* na formação, impulsionando *autorias transgressoras* (FOUCAULT, 2002), fazendo com que grupos de instâncias universitárias e de secretarias municipais e estaduais, envolvidos na formação construam formações docentes de perspectivas autorais, autônomas e emancipadoras.

Com base na análise dos marcos legais, podemos depreender, sobretudo, que a partir da década de 2000, os programas de formação docente no campo da alfabetização submetem-se ao par *formação e avaliação docente*, o que, muitas vezes, transforma a formação na “ovelha negra” das críticas ao sistema educacional, como assistimos no ano de 2015, com a crítica aos resultados dos alunos brasileiros na primeira Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA),

³⁴O Movimento Todos pela Educação é um movimento que congrega indivíduos, instituições e empresas em prol da “educação de qualidade para todos os brasileiros”.

amplamente divulgados pela mídia nacional, e a manifestação das universidades por meio da Carta Aberta no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³⁵.

Ir de encontro ao viés gerencialista das políticas educacionais (GERALDI & GERALDI, 2012) é dar uma contrapalavra à homogeneização da formação docente. Sendo a educação e a formação sempre relativamente emancipadoras, a justiça na pesquisa e na formação relacionam-se à empatia, vivência e não-indiferença entre professor da educação básica e professor universitário.

Tomar a concepção de formação docente enquanto *encontro* é corroborar a visibilidade dos discursos docentes no debate público educacional e construir a formação na perspectiva da inovação.

5.4 As (im) possíveis inovações na formação docente

Em dezembro de 2010, após a aprovação do projeto de pesquisa ao qual nos atrelamos pelo edital 38/2010, iniciam-se as aproximações do grupo de pesquisa com os integrantes da escola lócus, por meio de dois encontros iniciais, primeiramente com a direção da escola, no dia 3 de dezembro de 2010, e posteriormente com os professores, no dia 2 de fevereiro de 2011. O objetivo desses encontros era dialogar com os integrantes da escola sobre seus problemas do cotidiano escolar, seus anseios de transformações e as possíveis perspectivas em relação ao projeto.

As primeiras aproximações dos componentes do LEDUC com a direção da escola lócus já registravam o início da implementação da “nova cartilha” na rede que se iniciou em 2009, e tinha a temática *educação e aprovação automática* amplamente divulgada na campanha eleitoral, apontando o desgaste da educação pública no Município do Rio de Janeiro.

³⁵A Carta Aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa encontra-se disponível em <http://www.anpae.org.br/website/documentos/CartaAbertaemDefesadoPNAIC.pdf>



Figura 17: Jornal O Globo – 3/11/2008 (Fonte: <http://acervo.oglobo.globo.com>)

A “nova cartilha” a ser seguida pelas escolas sinaliza para uma obediência às diretrizes dos organismos internacionais e nacionais para educação básica e para a alfabetização. Sendo assim, ao iniciar sua gestão em 2009, a Secretaria realizou uma avaliação diagnóstica com os alunos de toda a rede e detectou que havia vinte oito mil analfabetos funcionais do 6º ao 9º ano.



Figura 18: Jornal O dia On-line 6/05/2010. (Fonte: <http://odia.ig.com.br>)

A partir do diagnóstico dos inúmeros analfabetos funcionais, em março de 2010, ocorre a contratação do Instituto Alfa e Beto pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) com investimento em torno de R\$ 526.000,00.

O método fônico para alfabetização retorna à sala de aula. Ocorrem momentos inusitados na história da educação e da alfabetização, pois o Sindicato dos Professores manifestou-se contrário à adoção da cartilha, que, para ele, trazia um método em que o aluno repetiria os sons, inclusive, imitaria os professores, e os docentes não desejavam formar “cidadãos robôs”, e sim sujeitos críticos, autônomos e responsáveis pela sua história.

Destaco, também, que, no dia 06 de abril de 2010, no Jornal O Globo, o presidente do Instituto Alfa e Beto, Prof. João Batista Araújo e Oliveira, publicou o artigo “A língua é viva”, em que responde ao sindicato e defende o método fônico e a ação da Secretaria Municipal de Educação.

Na revista Veja-Rio, edição 1831, de abril de 2010, na matéria “A nova cartilha das escolas”, assinada por Livia de Almeida e Sofia Cerqueira, é exposto que,

Entre as inúmeras batalhas travadas pela secretária Claudia Costin nos últimos meses, a mais dramática envolveu o **analfabetismo entre os estudantes da rede**. Essa situação vergonhosa veio à tona depois da aplicação de uma prova aos 211 000 alunos do 4º ao 6º ano, com idade entre 9 e 11 anos, logo no início de 2009. Com os exames, percebeu-se que **28 000 crianças eram analfabetas funcionais**, como são chamadas as pessoas que, embora formalmente sejam capazes de ler e escrever, mostram-se incapazes de compreender um texto ou redigir uma pequena carta, por exemplo. Outro teste, aplicado a todas as séries, mostrou que quase 40% dos alunos apresentavam **defasagem de conhecimento em matemática e 20% em português**. Era um problema que vinha sendo jogado para debaixo do tapete fazia vários anos com a conivência de um sistema que previa a aprovação automática dos estudantes. Inspirada em práticas bem-sucedidas no Brasil e no exterior, **Claudia instituiu um programa de alfabetização para alunos de 4º e 5º ano**, que já teve êxito com mais de 12 000 estudantes, e está **enfrentando o déficit de aprendizagem com programas de reforço ministrados por voluntários, estagiários e ONGs**. (grifos meus)

O fato incitou a professora Cecília Goulart, profissional aposentada da rede municipal do Rio de Janeiro, Doutora e Pesquisadora da Faculdade de Educação da UFF, a produzir o artigo³⁶ intitulado “A SME-RJ, A nova cartilha da Educação” o qual apontava que a

Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro tem uma história de luta e trabalho. Para ilustrar o passado mais recente, desde o processo de abertura política, em meados da década de 1980, foram criados na rede municipal, entre muitos **documentos produzidos e discutidos por professores, a proposta curricular conhecida como Livro Azul, em 1990 (Gestão Prof. Moacir de Goes), e a proposta MultiEducação**

³⁶ O artigo teve circulação em redes sociais na internet.

(Gestão Prof. Regina de Assis), em 1996, entre outras. Nenhuma delas é unanimidade, não é disso que tratamos. Todas, entretanto, definem uma política educacional séria, fundamentada e respaldada por professores, considerando as peculiaridades e necessidades sociais do município. Não são materiais comprados no atacado do mercado para serem impostos a professores e alunos, negando seus conhecimentos e do mesmo modo conhecimentos científicos que vêm sendo desenvolvidos há décadas. (grifos meus)

Logo após a circulação do artigo de Cecília Goulart, a professora Ludmila Thomé de Andrade produziu o artigo “Além do som de uma língua”, publicado no Jornal O Globo, em 30 de junho de 2010, que registrava:

Uma polêmica sobre inovações no ensino da língua escrita vem acirrando posições cada vez mais definidas. **Uma voz, no entanto, se faz ausente: a da universidade, dos pesquisadores brasileiros.**

(...) Brasil afora ocorre a escolha, pelas secretarias, de grupos privados em detrimento de produções de instituições educacionais públicas. Os argumentos usados como justificativa, na contramão das políticas do MEC, ecoam coerentemente em tempos de valores e condutas neoliberais. Citam-se o valor da técnica como eficaz para a urgência em agir; a constatação de um fracasso abissal colocado como fruto de modos desastrosos de ação do Estado; o **sucesso internacional dos métodos de consciência fonológica.**

A universidade como lugar de produção de conhecimento tem estado ativa nas inovações no ensino da língua escrita. Nestes espaços, o método de alfabetização de **hegemonia fônica é tido como retrocesso, afastando as crianças de uma perspectiva cultural, enraizando-as em práticas cognitivas restritivas, técnicas, sem fortalecer sua cidadania, seu crescimento como ser pensante na sociedade atual**, na qual a letra ganha dimensões multimidiáticas e plurimodais, para além da simples expressão de um som da língua.(grifos meus)

Logo em seguida, a professora Marlene Carvalho, em seu artigo intitulado “Métodos e materiais de ensino: estamos no caminho certo para Educação?”, publicado no Jornal O Globo, em 9 de julho de 2010, realizou uma interessante articulação entre o artigo de Ludmila Thomé de Andrade e o de Guiomar Namó de Mello³⁷, publicado no mesmo dia e lado a lado com o de Andrade, e declarava que “a escolha do método de alfabetização é um direito do professor e que impor materiais didáticos significa ignorar o direito dos professores de basear suas práticas pedagógicas em escolhas fundamentadas nos estudos que fizeram e na própria experiência de ensino”.

³⁷ Artigo publicado no jornal O Globo, em 30 de junho de 2010, de autoria de Guiomar Namó de Melo, intitulado "Qualidade no ensino: No Brasil o lado estruturante do ensino é ainda mais importante".

O cenário carioca apresentava-se indefinido no campo da alfabetização e os discursos oficiais divulgavam que “a Secretaria capacitou 3.000 professores, criou o próprio livro de alfabetização e passou a fazer provas bimestrais com o objetivo de averiguar o desenvolvimento dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental.” (Jornal Rio de Janeiro TV, 6 de abril de 2013)



Figura 19: Jornal Rio de Janeiro, RJ TV, 6 de abril de 2013.

A suscetibilidade do contexto no campo da alfabetização na SME refletia-se nas vozes docentes participantes da pesquisa em 2011:

*Quando entrei no município há 9 anos encontrei uma bomba, era no CIEP com duas turmas de 45 alunos cada uma. Mas as crianças escutavam a gente... Aprendi na marra, sozinha... Fiz curso de capacitação **muito bom, mas eu não sei realmente o que é alfabetizar. Sinto muita dificuldade...** Um método só não tem como usar... Ainda mais naquela comunidade com tanta complexidade... ⁽³⁸⁾Professora Danielle Rousseau, transcrição de reunião das professoras da escola lócus, em 2 de fevereiro de 2010) (grifos meus)*

*Naquela época era **muita gente nova sem saber o que fazer no ciclo.** (Professora Marcela, transcrição de reunião das professoras da escola lócus, em 2 de fevereiro de 2011) (grifos meus)*

*Minha experiência com estes cursos foi diferente. Era uma dinamizadora que queria **“encaixotar” todos numa teoria...**” (Professora Verônica, transcrição de reunião das professoras da escola lócus, em 2 de fevereiro de 2011) (grifos meus)*

Eu me lembro de ter feito vários cursos de origami... Fiz um de atividades sobre literatura. (Professora Terezinha, transcrição de reunião das professoras da escola lócus, em 2 de fevereiro de 2011) (grifos meus)

³⁸Os nomes utilizados foram escolhidos pelas próprias professoras. Algumas optaram por manter seu nome original e outras adotaram um nome fictício. Todas as formadoras mantiveram seus nomes verdadeiros.

Os discursos revelam que as docentes estavam marcadas por uma *sociologia das ausências*, ou seja, era preciso identificar experiências e práticas desse grupo de professoras, que foram invisibilizadas pela globalização neoliberal e pelo capitalismo global que se produzem de forma contra-hegemônica, por movimentos e grupos de base, e, dessa forma, “transformar objetos possíveis em impossíveis e com base nele transformar as ausências em presenças”(SANTOS, 2004, p. 778).

Diante do fato, várias interrogações retornavam ao meu pensamento e do grupo: como trazer a experiência docente e conferir-lhe legitimidade? De que forma era possível tornar presentes as invisibilidades que foram sendo produzidas pelo modelo hegemônico, como não-existências, sugerindo monoculturas de pensamento, relações lineares e uma possibilidade de mundo na formação docente? Como efetivar realmente uma formação sem formatação?

Em março de 2011, ocorre o 1ª EPELLE, que começa a construir uma formação na lógica da inovação, “utilizando processos de mudanças endógenos às escolas, em que é dominante uma lógica instituinte, ou seja, em que existe uma coincidência ou, pelo menos, relação muito próxima e direta entre os que concebem, decidem e executam.” (CANÁRIO, 2005, p. 94)

Em tempos de gerencialismo na educação, o espaço universitário e os EPELLE tornam-se o elo entre “a lógica instituída (universidade) e a instituinte (produção de inovação na escola)”. (ibidem, p. 98)

A dimensão coletiva das vozes nos EPELLE torna-osum espaço formador, pois formador não é apenas um sujeito, mas um espaço discursivo. Dessa forma, “a relação entre universidade e escola pública serão reinventadas” (SANTOS, 2004, p. 68). Concebendo que o trabalho docente tem por núcleos fundamentais o foco sobre as ações pedagógicas e a ideia de que o ofício de professor é o de ensinar, por esta razão, “em uma formação docente, não se pode evitar o tema das práticas educacionais, que se situam no interior dos tempos e espaços escolares”. (ANDRADE, 2011, p. 96).

Certamente encontramos no relatório da UNESCO uma proposta de alfabetização ancorada na Psicogênese da Língua Escrita, um avanço em relação ao tradicional, pois há necessidade desta concepção firmar-se por conceber estágios “não variados”, mais ou menos delimitado segundo os anos escolares, sendo uma necessidade do processo de avaliação de larga escala.

O sentido hegemônico presente no relatório da década das Nações Unidas para a Alfabetização faz-se necessário para padronizar, simplificar, uniformizar, medir e classificar, abrindo espaço para o *assujeitamento dos sujeitos*.

6 GESTANDO O NOVO: METODOLOGIAS DIDÁTICAS DIALÓGICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

(...) O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. O encontro (...) é o momento supremo da compreensão.
(Mikhail Bakhtin)

Reporto-me ao que afirma Bakhtin sobre *Encontro como momento supremo da compreensão* para esclarecer que diversos cursos de formação continuada propõem aos docentes leituras teóricas, leituras literárias, informações, oficinas pedagógicas, atividades de escritas, mas nem sempre ocorre o conhecimento sobre os princípios e concepções que orientam o fazer das estratégias formativas.

Partindo da premissa que a formação é um espaço de emancipação “porque a única coisa que se aprende é a própria potência: que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo” (LAROSSA, 2015, p. 154), tomo a *experiência* dos Encontros para realizar um reencontro do que apreendemos, pensamos e vivemos em forma de palavras, sabendo sempre que a formação se faz “na compreensão crítica e não estreita ou ingênua de cada prática específica, no quadro geral da prática social de que participam. E a compreensão crítica, seja da prática específica, seja da prática social, demanda a formação política(...)” (FREIRE, 1978, p. 53).

A concepção de formação enquanto Encontro é fundadora de discursividade e implica abrir mão de uma formação centrada na aplicabilidade do aprendido pela valorização da troca de *experiências*, pela elaboração dos processos de ensino e estratégias de formação, é ter a consciência que os sujeitos alteram concepções e lógicas e pressupostos de ensino e aprendizagem.

Trago para análise o primeiro *Encontro* do EPELLE, em 2 de fevereiro de 2011³⁹, pela sua importância, em razão de ser o primeiro encontro de formação que reuniu os professores universitários, pós-graduandos pesquisadores e docentes da

³⁹Destaco que antes do primeiro *Encontro* na universidade, a equipe do LEDUC esteve, em 2 de dezembro de 2010, na escola lócus, conversando com os docentes e a gestora sobre a realidade da escola e suas perspectivas com relação ao projeto.

escola lócus da pesquisa, cujo maior desafio enfrentado era a dificuldade na alfabetização de crianças da comunidade que atendiam. Esse encontro contou restritamente com os professores da escola, diferentemente dos demais, como explicarei. O primeiro encontro fez parte dos eventos que aconteceriam durante quatro anos em que os atos formadores e as estratégias didáticas do EPELLE tiveram como marcas o *dialogismo*, a partir do reconhecimento da participação de cada docente no *ser-evento* da formação.

O movimento de exotopia e o olhar sobre o processo de formação e suas estratégias didáticas marcam a posição de quem assume o ônus e o bônus da compreensão responsiva responsável na certeza de que

não sabemos com precisão que gesto produziu o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto, e na faísca desse encontro escreveu em sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra de criar a compreensão, exigir um investimento intelectual e desencadear esse encanto que é o pensamento. (GERALDI, 2010, p.100)

Iniciando o percurso do *ENCONTRO*, trago o primeiro slide apresentado pela coordenadora da pesquisa que naquele dia ocupou o lugar de fora ou de coordenadora do Encontro, centralizando a exposição de ideias apresentada. Neste, encontrava-se a definição inusitada de “formar como folhear”, trazendo, em seguida, o verbete dicionarizado de folhear e os seus diversos sentidos.

Formar como folhear

verbo / transitivo direto



- 1** **prover de folhas** / transitivo direto
Ex.: as chuvas folhearam a natureza
- 2** **cobrir ou revestir de lâminas de madeira, metal, fôrmica etc.; folhar, folhetear** / transitivo direto
Ex.: seria necessário f. novamente estas portas
- 3** **passar as folhas de (livro, revista etc.)** / transitivo direto
Ex.: folheamos todas as revistas e não encontramos o artigo
- 4** **Derivação: por extensão de sentido.** / transitivo direto
abrir para ler; consultar (livro, obra de consulta etc.)
Ex.: vejo que não folheaste um livro este ano
- 5** **Derivação: por extensão de sentido.** / transitivo direto e bitransitivo
ler rapidamente, sem muita atenção, esp. os títulos, legendas e olhar as ilustrações
Ex.: <ainda não li essa revista, só a folheei> <ela nunca lê nossos trabalhos, só os folheia>
- 6** **Rubrica: ourivesaria.**
passar por um banho de metal (jóia, ornamento etc.)
Ex.: f. anéis (a ouro)

Figura20 - Slide nº 2 do ppt utilizado pela formadora no encontro de 2 de fevereiro de 2011.

Coloco-me numa posição exotópica para realizar uma pergunta necessária: o que posso ver ao contemplar a formadora na cena de formação, no gesto de expor o *powerpoint* aos docentes? Quais possibilidades podem ser vislumbradas nas estratégias didáticas selecionadas para esse primeiro *ENCONTRO*? O que se pode presumir da visão da formadora, quanto às experiências de formação de que as

professoras, selecionadas para serem sujeitos da pesquisa-formação, participaram? O que podemos pressupor sobre as possíveis reações dos professores, que estavam no primeiro *ENCONTRO*, a partir da metáfora apresentada?

As intencionalidades formadoras, ao trazer a afirmação “formar como folhear” e ao potencializar os diversos verbetes do verbo folhear, privilegiam a interdiscursividade entre a formadora e os sujeitos ali inseridos, favorecendo uma reflexão mobilizadora entre escola básica e universidade sobre o papel do *EncontroEPELLE* e sua concepção de *formar como folhear*. Quem iria prover – tomar providências – a respeito da realidade (im) possível de alfabetizar aquelas crianças de classes populares: os docentes da escola básica ou da universidade? Que subsídios seriam fornecidos para as alfabetizações possíveis? Que folhas seriam transpostas na leitura e não-leitura da formação do docente alfabetizador?

A apresentação traz estranhamento e questionamentos do sujeito, ao explicitar o presumido, por meio da interrogação “ (...) Que matéria o grupo de pesquisa poderia apresentar para que uma nova camada seja posta por cada um na formação?” (Professora Formadora Ludmila - Transcrição do EPELLE de 2 de fevereiro de 2010) Essas estratégias fizeram que uma das docentes registrasse naquele momento experiências como a de “uma dinamizadora que queria ‘encaixotar’ todos numa teoria...” (Professora Antonia - Transcrição do EPELLE de 2 de fevereiro de 2010).

A concepção *formar como folhear*, em seu *conteúdo* *ousentidos* previstos, complexifica a formação, pois mostra a possibilidade de apreender o lugar singular do sujeito professor como ser de ações concretas e de conhecimentos disciplinares, pedagógicos e de experiência. Logo, o sujeito professor *dialógico*, *responsável* *responsivo* está em constante processo de formação, sendo constituído não apenas por uma identidade, mas por várias. Dessa forma,

a topologia da formação permite situar algumas identidades sociais em inter-relação e compreender os processos de aprendizagem em curso como processos de constituição de subjetividades. Os processos, relacionados com as figuras de aluno, professor, formador e pesquisador, são mapeados em articulação reticulada, estabelecem na cena de formação posicionamentos mútuos, dinâmicos” (ANDRADE, 2010, p. 9).

A vivência estética dos textos verbo-visuais, presentes no terceiro slide, apresentado e confeccionado pela formadora, possui a intencionalidade de

proporcionar aos docentes o reconhecimento de suas folhas formadoras, por meio da reflexão sobre os espaços e processos formativos nos quais passaram e que constituíram como possíveis alfabetizadoras. O movimento ético e estético trouxe a compreensão histórica da constituição de cada sujeito professor, a cultura em que está inserido e todas as influências provenientes dela.



Figura21 - Slide nº 3 do ppt utilizado pela formadora no encontro de 2 de fevereiro de 2011.



Figura22 - Slide nº 4 do ppt utilizado pela formadora, no encontro de 2 de fevereiro de 2011.

Formar como folhear possui um cunho artesanal, associado à ação do ourives, pois no mundo artesanal há unidade entre o viver, o aprender e o trabalhar e, nesse sentido, a aposta da concepção *formar como folhear* é de que o docente é leitor de “problemas pedagógicos positivos e negativos, sucessos e fracassos na prática pedagógica” e “autor de novas práticas pedagógicas” (Professora Formadora Ludmila - transcrição do EPELLE de 2 de fevereiro de 2010).

O reconhecimento desse *eu* professor, em comunhão com a responsabilidade do conteúdo, traz a presença de *outras* formações de que o docente participou e de

outros espaços formativos. O *discurso de conversão*, tão comum aos formadores, não estava presente no EPELLE. O processo iniciado propunha-se como uma construção em conjunto com os docentes. No espaço da formação os professores não eram idealizados, mas pessoas reais, sujeitos datados por uma realidade social marcada no contexto histórico-cultural.

Sendo assim, o par LEITOR e AUTOR constitui-se de atos dessa caminhada pela via da diferenciação e da direção do conhecimento de si e da criança, enriquecendo constantemente as compreensões do aluno e do professor de classes populares que aparecem “carregados de interpretantes, carregados de palavras, carregados de contra palavras, carregados de história” (GERALDI, 2010, p. 88).

O professor LEITOR e AUTOR

pautado nas suas próprias práticas sociais de leitura e de escrita,



deverá conhecer e escolher os gêneros relacionados ao horizonte de experiência cultural **infantil**, que sejam adequados, interessantes e produtivos para o trabalho de alfabetização, leitura e escrita na escola

Figura 23- Slide nº 5 do ppt utilizado pela formadora no encontro de 2 de fevereiro de 2011.

O principal ato da caminhada é *escutar o estranhamento das ações do outro, dizeres prenhes de sua cultura*, e, durante todo o primeiro ano de *ENCONTROS*, enunciando-se sobre os alunos das classes populares e a docência em uma grande metrópole: povoaram o EPELLE.

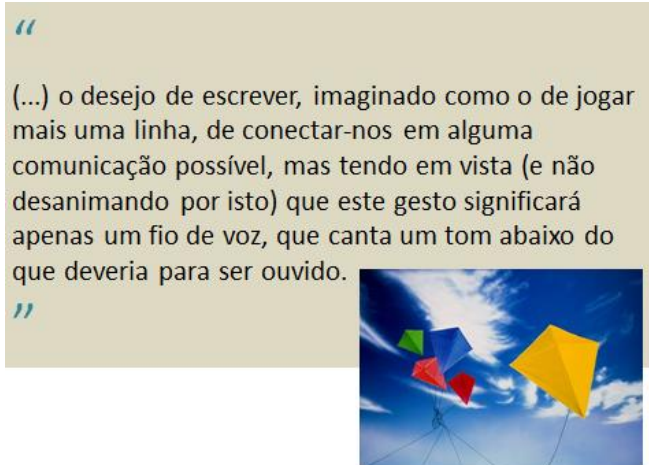


Figura24 - Slide nº 6 do ppt utilizado pela formadora no encontro de 2 de fevereiro de 2011.

A concepção *formar como folhear* emerge da formação docente na perspectiva discursiva bakhtiniana, assim como a formação docente enquanto *Encontro*. Dessa forma, a ancoragem na concepção dialógica da linguagem permite uma relação intrínseca entre língua e sujeito, sustentando a afirmação de que o sujeito se constitui na sua relação com outropor meio da linguagem, ou seja, tudo que é dito/escrito remete a um outro indivíduo e sua existência se dá por meio da linguagem.

Bakhtinianamente, não se faz uma separação entre oral e escrito, a oralidade não é vista como um domínio à parte da escrita. A dinâmica dos *sentidos*, a oralidade e a escrita, a voz e a letra têm interrelações. A escrita registra vozes discursivamente, pois o discurso oral é construtor dos *sentidos* de nossas enunciações. A escrita é privilegiada como um processo discursivo e não como produto. Assim, já no primeiro *ENCONTRO*, aliando-se às concepções *formar como folhear*, buscou-se a potência da oralidade para a *arena* da formação, no caminho autoral da escrita docente:

Procedimentos didáticos

Atividade espontânea de **comentários** sobre o conteúdo apreendido, **atividade epilinguística** (GERALDI, 1991 ABAURRE et alii 1997): dimensão intermediária entre o lingüístico e o metalingüístico.

A **(meta)linguagem espontânea** dos docentes num nível epilingüístico é atividade discursiva com preciosos fins didáticos: constitui o **nível de produção oral** imprescindível para a produção de **uma escrita autoral**.

Figura25 - Slide nº 21 do ppt utilizado pela formadora no encontro de 2 de fevereiro de 2011.

A escrita encarnada (LARROSA, 2014, p. 113) docente é o dispositivo de formação (CANÁRIO, 2008, p. 141) que contribui para pensar a formação como problema a resolver, compreendendo os formadores-docentes da escola básica e universitários como formadores de *sentido*, e as produções escritas como *textosexperiências* que formalizam e sistematizam os conhecimentos da formação.

A formação docente, sob a perspectiva enunciativa discursiva, significa pensar como concebemos o ser humano, o docente, a escola básica, a criança e a universidade, lembrando sempre que é preciso conhecer os envolvidos no processo, os saberes construídos e as políticas que embasam as ações e intervenções.

Nas próximas sub-seções tratarei das metodologias dialógicas produzidas nesta formação docente de perspectiva bakhtiniana aqui focalizado, destacando que se trata de uma concepção de formação, de educação e de sociedade e caminhos possíveis para com um fio de esperança gestar uma nova formação.

6.1 Escrita docente: experiência e autoria

*Não pode haver ausência de bocas nas palavras:
nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.
(Manoel de Barros)*

*Escrever é protestar contra as insuficiências da vida.
(Mario Vargas Llosa)*

Apresento nesta subseção uma perspectiva interpretativa da estratégia didática de escrita na formação docente Epelleana, abordando as *experiências* com

as *palavras das professoras*, decorrentes dos Encontros de formação que nos fazem atender à ideia da formação e do ensino como produção do conhecimento, sistematização de *experiências* e *saberes docentes* associada à “proposta de escritura” (CANÁRIO, 2007, p. 5). “Escritura que não renuncia à voz, porque é voz e porque se faz voz.” (LAROSSA, 2012, p.9), em que se possibilite articular, em um mesmo processo, a escrita dos professores e dos alunos, ou seja, “Escritas Docentes e Discentes”, visando uma coerência de uma didática da escrita desde a Educação Infantil até a formação docente (ANDRADE, 2015), ou seja, na vida profissional, após os estudos universitários.

Uma didática que conceba a escrita como processo em que se aprende a escrever a *cada vez que se escreve* (LAROSSA, 2012, p.9) e aposta nas possibilidades de escritas, pois

o sujeito somente pode existir (...) através de sua produção linguístico-discursiva, e a linguagem somente pode ser concebida pela fala/escrita ou outras modalidades de linguagem que se efetivarem, em enunciações reais e materiais” (ANDRADE, 2011, p. 88)

As ações de enunciar, escutar e escrever textos “constroem” sujeitos que escrevem suas vidas na escola e na formação no modo verbal, ou seja, nas várias maneiras, que usamos a ação, na vida que se faz e se vive na esfera da escola e da universidade.

Seguirei as perspectivas de autores como: Rui Canário (2007), Bakhtin (2003, 2010), Prado, Soligo e Cunha (2007, 2013), Andrade (2010, 2011, 2014), Rancièrè (1996, 1999), Moraes e Sampaio (2011), associadas à construção, vivência e trajetória da formação docente dos EPELLE, e, para tal objetivo, organizo o capítulo da seguinte forma: preliminarmente, farei um diálogo sobre escrita e docência; logo após, registro os caminhos da escrita no EPELLE e finalizo com um evento de formação em que se tratou o tema reescrita, ponderando sobre o discurso discente e docente na vida da formação e suas contribuições para o campo pedagógico.

6.2 “Desacostumando” palavras: escrita e docência

As relações dos professores com a escrita parecem ter um elo que prescinde da “tarefa” docente, que nos faz pensar em escrita não como “matéria” ou “conteúdo” a ser ensinado pelo professor. Penso que, como Manoel de Barros, “não

gosto de palavra acostumada”, assim, ao tratar de escrita e docência, trato essencialmente de sua dimensão formadora como uma alternativa possível para pensar a renovação das práticas pedagógicas escolares e de formação docente, concordando com (CANÁRIO, 2007, p. 6) que “a maneira como os professores se formam influencia, decisivamente, a maneira como eles organizam o trabalho escolar dos seus educandos” (CANÁRIO, 2007, p. 6)

Neste trabalho, a escrita é compreendida como prática cultural e social relevante para a formação do sujeito e constituidora das subjetividades dos professores, ou seja, a dimensão formadora da escrita é concebida como experiência cultural, inserida na história. Compreender a escrita como formadora é ter a consciência de que o ato de escrever possibilita a criação de um espaço de reflexão sobre a vivência pedagógica que traz um conhecimento mais profundo sobre a praxis, considerando que

a apropriação da linguagem verbal (na suas versões oral e escrita), como linguagem simbólica, permite a quem aprende não apenas ler e escrever palavras, mas, sobretudo, ler e intervir no mundo (como nos ensinou Paulo Freire), correspondendo a uma concepção da educação, encarada, no essencial, como um trabalho que o sujeito realiza sobre si próprio. É deste ponto de vista que as práticas de leitura e de escrita podem constituir ferramentas (...) de um trabalho não alienado, mas sim um trabalho encarado como uma “produção de si”. (ibidem, p.8)

A escrita formadora é *encarnada* (LAROSSA, 2015, p.113) pela *experiência* dos Encontros de formação e da escola, colocando em destaque a “potência pela qual as palavras se põem em movimentos e tornam-se atos”(RANCIÈRE, 1998, p.12). Encarnada por “mostrar aquilo a que se dirige (...) porém a palavra é mais do que um signo é uma força viva que se desfaz quando alcança a matéria que há de lhe dar nova forma. A palavra se encarna, seu destino é encarnar-se” (LAROSSA, 2015, p.155).

As escritas docentes *encarnam-se* por serem o caminho para a autoria e para a busca de uma prática pedagógica singularizada, uma vez que esta é uma das formas de resignificação da escola e das professoras e professores. Assim, a escrita é utilizada como estratégia pedagógica na formação docente “como ferramenta para ‘dar a palavra’ aos que, no terreno, constroem e pensam as suas práticas profissionais” (CANÁRIO, 2007, p.8).

Os professores precisam resgatar sua própria palavra, seu “jeito de dizer quem são, o que fazem, como pensam seu fazer educativo” (ibidem, p. 10), sendo a escrita docente um posicionamento político daquele sujeito que professa um saber, que, segundo Rancière (1996, p.7),

na atenção apaixonada que as sociedades escolarizadas dão ao aprendizado da escrita (...), mais ainda que a perfeição do que ele escreve, transparece um valor fundamental: antes de ser o exercício de uma competência, o *ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a esta ocupação*. Não é porque a escrita é o instrumento de poder ou a via real do saber, *em primeiro lugar, que ela é coisa política*. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade (...). (grifos meus)

A citação acima nos convida a múltiplas reflexões, entre elas o caráter político da escrita do ato da escrita, um ato de partilha do sensível (modos do fazer, modos do ser e do dizer), e tem a capacidade de transformar a palavra viva enunciada, fazendo com que docentes e discentes tenham suas *palavras próprias*. O conceito específico de política, em relação à escrita, permite pensar-se que

a palavra política, assim como a palavra escrita, é certamente tomada em uma multiplicidade de sentidos, e a conjunção das duas está submetida à lei dessa multiplicação. No entanto, quando se fala aqui de políticas da escrita, não se quer inferir da polissemia da escrita e da dispersão do político que a conjunção das duas é indeterminada. (...) O conceito de escrita é político porque é o conceito de um ato sujeito a um desdobramento e a uma injunção essenciais. *Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza (...)*. (RANCIÈRE, 1995, p.7) (grifos meus)

Rancière (1996 e 1999) e Bakhtin (1997,2003) dialogam em suas teorias sobre a estreita relação do signo com a materialidade sócio-histórica e ideológica. Bakhtin, por meio das dialogias discursivas, focalizou o movimento das relações concretas da realidade, os jogos sociais e as interações verbais. Rancière, de modo complementar ao pensamento bakhtiniano, inseriu um novo modo de pensar a política e as relações, já que entende o conflito, o desentendimento, como detectável pela língua por sua natureza sócio-política.

Para Bakhtin, todo o discurso formulado em linguagem oral ou escrita, busca ser compreendido, sendo a interação pela linguagem o princípio dialógico, que é um fenômeno geral de todo e qualquer uso da língua, na oralidade, na escrita e ainda em outras modalidades.

A interação escrita, por sua vez, propicia um diálogo marcadamente ideológico, sendo o discurso escrito parte integrante de uma discussão ideológica ampla, logo, o texto escrito é uma ação com sentido de uma forma de relação dialógica que transcende as meras marcas linguísticas.

O ato de escrever é potencializador e constituidor de novos horizontes e perspectivas no âmbito do trabalho pedagógico. Prado e Soligo (2007, p. 24) colocam a escrita como “plataforma de lançamento”, propondo que o ato de escrever sobre a prática profissional, a experiência vivida, as dúvidas e os *pequenos tormentos* dilemas enfrentados sobre o processo pessoal de aprendizagem, exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática, torná-la objeto de reflexão e registrar essa reflexão por escrito.

Reflexão que é instrumento para registrar a *experiência* e aprendermos quem somos, pessoal e profissionalmente, para “partilharmos ideias e linguagens, porque temos compreendido que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas” (GERALDI, 1995, p. 191).

6.3 “Achando palavras escritas”: gêneros escritos na formação

A escrita docente, os saberes e experiências dos docentes com a leitura e a escrita e suas implicações no ensino de linguagem, os gêneros do discurso e a diversidade de tipos textuais foram objetivos delimitados na pesquisa *mater* que foram concretizadas ao longo da formação nos EPELLEs.

No primeiro ano de formação (2011), a oralidade estava situada na origem da escrita docente, pois era preciso que as docentes “achassem suas palavras” e utilizassem seus potenciais linguístico-enunciativo-discursivos. Dessa forma, na *arena* da formação, os usos da linguagem precisavam ser ressignificados por meio da vivência das práticas sociais e ressignificados através de uma estratégia de didatização. Assim, quando a prática social estrutura o “trabalho” da escrita, o eixo do planejamento passa a ser a ação na formação, sendo a necessidade de agir a que determina o gênero a ser mobilizado.

O trabalho de escrita de textos marca sua presença na formação como trabalho de escrita, pois pode-se “(...) falar da escrita (e da fala) como trabalho (...)”

do sujeito e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos” (GERALDI, 1996, p. 139), concepção ratificada por Fiad & Mayrink-Sabinson (1991, p. 55) ao declararem que “(...) pensamos a escrita como um trabalho”.

No trabalho de escrita realizado no primeiro ano do EPELLE, as professoras foram solicitadas a escrever os seguintes textos:

- ✓ verbetes de um glossário de elementos ligados à alfabetização;
- ✓ dois memoriais - um de entrada no EPELLE, registrando experiências de formação e outro de trabalho docente e autobiográfico;
- ✓ ingredientes imprescindíveis de uma receita de alfabetização;
- ✓ um pequeno relato de um trabalho pedagógico desenvolvido com o eixo oralidade;
- ✓ uma resenha do texto “Alimentar com a língua”;
- ✓ classificado de venda de imóvel;
- ✓ notícia de jornal;
- ✓ roteiro de leitura do livro “A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo”, de Ana Luiza Smolka, com base em três encaminhamentos: considerações relevantes, discordâncias e dificuldades de compreensão; e
- ✓ narrativas sobre aprendizagens no EPELLE.

Esse movimento de escrita docente pode ser assim representado:



Figura 26: Escrita de Gêneros Discursivos no EPELLE 2011/2012 (LUCIO, 2016)

A ênfase nos gêneros ilustrada acima marcava a relevância da escrita docente para a constituição da subjetividade e profissionalidade, ou seja, como estratégia formativa.

Os trabalhos de escrita construídos e constituídos pelos sujeitos da formação enfocavam seus conhecimentos sobre o campo da alfabetização e eram enviados por e-mail e retomados nos planejamentos das discussões do EPELLE posterior e materializado nas apresentações em *powerpoint*, utilizadas na formação, realizando “um cruzamento de saberes” (CANÁRIO, 2014). As enunciações docentes constituídas por meio da linguagem e das negociações de sentidos, contruídas coletivamente, produziam as “situações de interlocução propiciadoras da ressignificação dos *saberes docentes*” (ANDRADE, 2007, p.126).

Evidenciavam-se, assim, os docentes como autores da formação entre o dizer/escrever e o escrever/dizer, indicando posições de autoria e de construção de uma formação em que os textos docentes são a materialização do apreendido, de forma dinâmica e inovadora, porque permite outros passos, transformando práticas repletas de “mesmices” em leques de possibilidades de trabalho coletivo compartilhado na formação, como representado abaixo:

Produção escrita	Escola lócus	Escola Municipal	Escola Estadual	Escola Federal	PPGE	Circulação
“Alfabetizações que existem e que não existem”	X		X	X		Formação
Resenhas do capítulo “Alimentar com a língua”, do livro <i>103 Contos de Fadas</i> , de Angela Carter	X	X				Formação
Textos dissertativos de avaliação das aprendizagens da pesquisa-formação no ano de 2011.						Formação
Textos dissertativos sobre os “ingredientes” necessários para uma boa alfabetização.	X	X	X	X		Formação
Glossário de termos sobre o significado da educação, criado pelas docentes a partir do modelo do livro <i>Mania de Explicação</i> , de Adriana Falcão.	X	X	X	X	X	Formação
Relatos dos históricos de vida e das formações docentes individuais, produzidos no início dos EPELLE.	X					Formação

Relatos sobre o histórico de formação individual.	X					Formação
Relatos de trabalho com oralidade dentro de sala de aula.	X	X	X	X	X	Formação
Entendendo os Espaços Discursivos na Educação Infantil: um relato de experiência.			x			Revista Científica
Relatos de metodologia didática de alfabetização.	X	X		X		Formação

Tabela 4: Escritas Docentes do EPELLE 2011 (LUCIO, 2015)

Vislumbrando o quadro, podemos perceber que o gênero relato esteve presente em três escritas docentes, configurando-se como oportunidades de produção de uma “linguagem da experiência”. Conforme afirma Larrosa (2015), “a experiência se elabora em forma de relato, a matéria-prima do relato é a experiência, a vida.” (p. 50). Portanto, relatar a experiência de suas histórias de vida e de participação em formações, do trabalho com a oralidade e das metodologias didáticas de alfabetização era saber que “falar e escrever (...) só são possíveis pela própria pessoa, com outros, mas pela própria pessoa, em primeira pessoa, em nome próprio” (ibidem, p. 67).

A experiência da escrita e(m) prática faz que a temática escrita mereça cuidadosa atenção dos professores, marcando presença nos Encontros de formação por meio de temas como a escrita infantil e desdobramentos como:

- ✓ a oralidade e a escrita (EPELLE de 8 de junho de 2011);
- ✓ a escrita inicial (EPELLE de 24 de agosto de 2011);
- ✓ as fases de desenvolvimento da escrita na perspectiva da psicogênese (EPELLE de 11 de abril de 2012);
- ✓ a análise de escritas infantis (EPELLE de 19 de outubro de 2011);
- ✓ a formação do produtor de texto infantil na escola (EPELLE de 9 de novembro de 2011);
- ✓ a segmentação da escrita infantil (EPELLE de 11 de junho de 2012);
- ✓ a escrita e a ortografia (EPELLE de 6 de junho de 2012); e
- ✓ Texto coletivo: formação de alunos autores e escritores (EPELLE de 17 de abril de 2013).

A preocupação com a temática língua escrita tornava-se consistente ao mesmo tempo em que a questão das políticas de resultados, a adoção dos cadernos pedagógicos e a utilização de materiais estruturados e da plataforma Educopédia, em conjunto com a implementação da avaliação externa denominada Alfabetiza Rio, eram intensificadas na gestão da educação pública municipal carioca nos anos de 2011 a 2014.

No encontro de 26 de março de 2014, a temática da reescrita surge na formação, planejado intencionalmente pelas formadoras como resposta às demandas docentes, sendo esse evento o cerne de nossa reflexão que foi gravado em áudio e transcrito a seguir em forma de atos.

6.4 Uma escrita da reescrita

O evento inicia-se com a leitura literária do livro “Delícias e gostosuras” de Ana Maria Machado, marcada e explicada sua intencionalidade pela formadora:

Formadora Beatriz Donda: “Delícias e gostosuras”, da Ana Maria Machado, bastante gente conhece? Ele é do PNLD, e vem naquelas caixinhas que toda escola recebeu, acho que esse aqui é do segundo ano. A escolha por esse livro foi um pouco proposital, pelo tema que a gente está trabalhando, pra casar um pouco com as nossas discussões, e aí eu vou ler e a gente vai conversar um pouco sobre isso.

É possível perceber no enunciado anterior a intencionalidade da leitura literária realizada pela formadora, mostrando que “talvez seja possível pensar a leitura como uma oferta de contrapalavras ao leitor, que acompanhando os traços deixados pelo autor, faz esses traços renascerem pelas significações” (GERALDI, 2010 a, p. 47). Persistiu na interdiscursividade a formadora e as professoras o que traz à tona a seguinte questão:

Formadora Beatriz Donda: Gente o que é releitura?

A formação como arena interdiscursiva é via de mão dupla em que todos são sujeitos ativos do evento, formadores e professores, de forma dialógica e não monológica, que pensam a leitura “no fluxo das instabilidades, uma estabilidade e confessá-la ao Outro como uma posição provisória que permite propor a hipótese” (ibidem, p.47). Assim, a formadora enuncia sua leitura trazendo suas significações e sua construção de sentido:

Formadora Ludmila Thomé de Andrade: Eu achei interessante e, conversando com a Bia, a gente fez a opção de trazer para mostrar as possibilidades de trabalhos, com tantos textos que estamos imersos, principalmente no mundo escolar, que a gente trabalha muito com quadrinhas (...) Ainda mais hoje em dia em que o único acesso que as crianças têm a quadrinhas, à cantiga, seja mesmo na escola, neste mundo virtual. Então ela traz essa proposta de escrita, relacionada com outros textos. Essa intertextualidade, releituras de alguma maneira, trazendo essas histórias, contos de fadas... quando a gente vai lendo pra criança, remetem a outras histórias infantis, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos...

A resposta possível, construída pelo acontecimento dialógico, foi uma pergunta responsiva que abandona certezas e retoma perguntas sobre os conceitos de releitura e reescrita, que movem o discurso na formação e trazem instabilidades:

Professora Naara: Só remete? Relembrou, é releitura ou é reescrita?

Formadora Beatriz : Gente o que é releitura ?

A professora emerge no mundo discursivo, trazendo o peso axiológico para a formação que “tem consistência enquanto ‘real’ na singularidade do momento” (GERALDI, 2010, p. 47) e seu *acento apreciativo* é apresentado a seguir:

Professora Naara: Eu... eu pensei muito nesse final mesmo que eu ando às avessas com a reescrita, na semana sobre a reescrita. Será que eu sou obrigada a gostar de tudo que eles falam lá no EPELLE? Eu não estou gostando da reescrita. (...) Teve ponto que eu até gostei. Eu comecei a pensar, porque eu escrevo sobre alfabetização com um sentido pra vida, com seu uso social. Aí eu comecei a pensar, calma Naara, onde é que eu usaria isso pro meu dia a dia? Porque eu acho que a reescrita que a gente usa pro dia a dia, aquela que muda pouco. Qual que é? Adaptação? Aquela que muda pouquíssimas coisas?

As relações dialógicas no espaço de formação continuada de professores ampliaram os questionamentos sobre a formação e sobre o conceito de alfabetização. As palavras docentes da professora são *preludes de ponto de vista*, marcam um posicionamento diante daquilo que está sendo proposto didaticamente na formação e também com relação ao seu trabalho docente, mas também revelam traços identitários de sua formação: quando ela afirma que escreve sobre alfabetização “com um sentido pra vida”, seus enunciados reportam as ideias de Paulo Freire e de tantos outros que a ele se filiam teoricamente: *da leitura da palavra à leitura do mundo*,

palavra viva que, embebendo o cotidiano alfabetizador com a riqueza das situações sociais reais, nas quais a escrita não se restringe à cópia e a leitura, não é mera decifração, pois contribui para a leitura da palavra e da vida. (MORAES e SAMPAIO, 2011, p. 151)

A professora Naara traz inquietações sobre o trabalho de reescrita, pensando em distintas ações atravessadas de questionamento docente sobre o sentido social e as implicações enunciativas desta proposta na escola:

Professora Naara: Pego o texto de outrem, como a história da chapeuzinho, e mudo algumas palavras só?

Formadora Ludmila Thomé de Andrade: Pode ser a revisão.

Professora Naara: Pois é, porque se eu for fazer...

Formadora Ludmila Thomé de Andrade: A alteração, a segunda que mudaria um pouco menos é uma adaptação. Porque você tem que ser fiel ao conteúdo do original. Essas alterações que a gente faz não precisam ficar reduzidas a plágio. Não tenho o que escrever então vou copiar, alterar o que o outro faz. Que a gente pensa Naara que ao fazer um exercício de reescrita com as crianças é se exercitar na escrita. Escrever é sempre reescrever sempre.

O diálogo entre a formadora e a professora sobre as concepções de reescrita ajuda-nos a compreender algumas diferentes posições sobre o tema. Em uma delas, a reescrita assume o sentido da paráfrase, em que palavras são modificadas, porém o sentido do texto é confirmado na reescrita. Em uma segunda vertente, a reescrita é definida como “um conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando a um texto final” (FIAD, 2009, p.147).

A relevância do debate fica cada vez mais intensa sobre os questionamentos da professora quando diz:

Professora Naara: Nesse sentido...porque eu estava com medo... eu estava tentando formar autores. Como eu sou a escriba no momento, eu estava tentando formar autores, alunos autores. Tanto é que, no ano passado, eles tiveram aquela imaginação que me surpreendeu, eles são muito criativos e, se eu fizer isso, eu não vou estar tirando esse papel deles de autores os produtores de sua história? Será que não vou transformar em uma mera cópia, ou...? Assim eu fui tentando buscar sentido, assim como eles buscam os sentidos deles, eu fui buscar sentido.

A professora Naara descreve um trabalho pedagógico que garante a participação efetiva das crianças, assumindo um fazer alfabetizador, no dizer de Ana Luiza Smolka, “discursivo”, com as crianças “dizendo o que pensam e com aquela imaginação, criatividade e sentido”.

O papel de docente escriba também é destacado na ação entre enunciação, escrita autoral e cópia, mostrando que

nas série iniciais, não há diferença significativa entre a produção escrita e falada das crianças. Eles (...) utilizam a língua de modo bastante livre; por isso, a linguagem desses trabalhos (...) é viva, metafórica e expressiva (...) Resta o professor ajudar nesse processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa. (BAKHTIN, 2013 p. 7)

Portanto, trata-se de uma mudança conceitual no trabalho pedagógico com a leitura e a escrita que mostra a necessidade de aprender a ler e a escrever com

as crianças dizendo o que pensam, escrevendo o que dizem, escrevendo como dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças”), “pois as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita” (2000, p. 63), para essa concepção de alfabetização, são constitutivas do processo de “aprender-ensinar” ler e escrever. (MORAES e SAMPAIO, 2011 p. 151)

O encontro nesse dia finaliza com uma tarefa em que cada docente deveria escrever um pequeno texto apresentando sua compreensão sobre o conceito de reescrita e enviar por *e-mail* as formadoras.

No encontro do dia 2 de abril de 2014, a formadora apresenta um *powerpoint* repleto de enunciados docentes, como veremos abaixo:

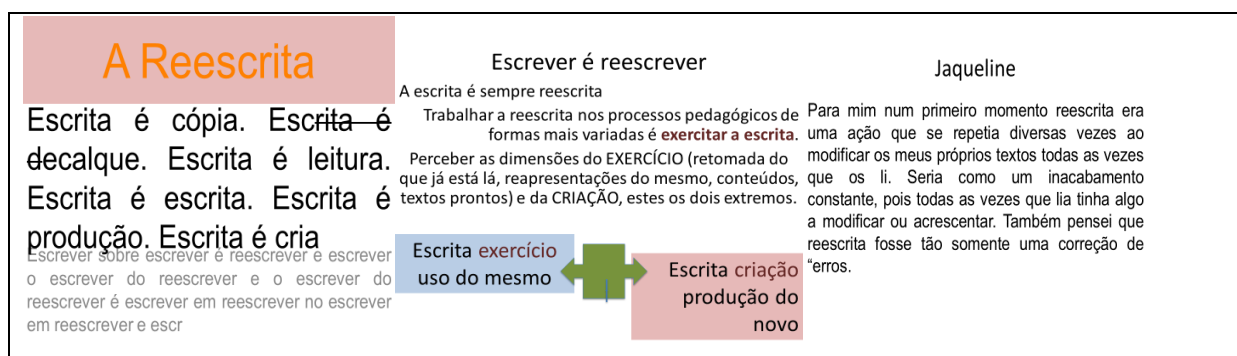


Figura 27: Slide nº 1, 2 e 3 utilizado pela formadora no encontro de 2 de abril de 2014.

Nos Encontros Epelleanos de formação, cada evento não explica nem fecha em si mesmo, uma vez que os enunciados dos docentes da escola básica e da universidade recebem um acabamento provisório, em uma corrente contínua ininterrupta, quando destacados em *powerpoint*. Essa estratégia didática foi utilizada durante todos os anos de formação e forneceu pistas de outros elementos que deveriam ser mobilizados para uma compreensão da construção de um *currículo implicado*. Assim, os enunciados docentes não eram abstraídos de sua enunciação, mantendo-se ligados à vida na escola e na formação,

recebendo um novo processo vivificador quando reintroduzido em um novo processo de enunciação. (...) Os sulcos abertos no ar pela palavra enunciada não levam aos ouvidos sentidos prontos e acabados: levam impulsos à compreensão participativa que engloba mais do que a remessa a objetos e fatos. Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta (...) Cada descrição é novamente um evento (...) (GERALDI, 2010 p. 86)

A reescrita é um exercício legítimo no processo de ensino aprendizagem que se dá desde o momento da reflexão do que escrever, nos diálogos com outros até o ato escrito. Ela vem acompanhada da revisão a todo instante: quando se lê algo que já foi escrito, corrigimos, modificamos, falamos de outra maneira, dizemos de outro jeito.

Não podemos pensar em reescrita sem diálogo, leitura, revisão e transformação do outro e de si próprio, enquanto professor autor de suas práticas. A prática de reescrita é também ressignificar-se, pensar e repensar o fazer docente, permitindo-nos apreender a escrita como uma atividade constante e interminável, formando o elo escrita discente e docente.

6.5 *Personal* EPELLE: uma pequena história de escrita docente

Escrever sobre a estratégia didática *Personal EPELLE*⁴⁰ é registrar um momento relevante dos EPELLE. Durante o primeiro ano de Encontros e ainda o primeiro semestre do segundo, muitas vezes, gestos e atitudes revelavam certa “tensão passiva” por uma “impermeabilidade” de algumas professoras, principalmente da escola focalizada. Parecia-nos que a proposta da pesquisa-formação que estava sendo construída não as estava mobilizando, pois observámos que se colocavam em uma posição de defesa de suas “impossibilidades”, na atuação junto às crianças “empobrecidas” e, para sermos coerentes com nossas posições epistemológicas e éticas-estéticas e políticas, enquanto integrantes do LEDUC, não podíamos reafirmar o lugar de “incapacidade” da criança e muito menos do professor da escola pública. Havia um embate de concepção sendo travado.

Sem crer que estávamos presos aos discursos e à racionalidade gerencialista do “fracasso”, vimos que “os nossos olhos ainda carregavam sonhos (...)” e era “o tempo de purgar a desqualificação” (GERALDI, 2010, p. 104), apostando em uma nova estratégia pedagógica que mobilizasse as docentes, que trouxessem aos *Encontros* experiências de metamorfose, que empoderasse os sujeitos ali presentes, distribuindo ainda mais os espaços enunciativos da formação.

⁴⁰O termo “Personal Epelle” surge espontaneamente no coletivo docente participante do Epelle.

Assim surgiu a estratégia de *Personal* EPELLE como apadrinhamentos, colaboração-orientação, acompanhamento para apresentação de práticas e projetos pedagógicos e como caminho de aprender e ensinar a escrever a docência em primeira e terceira pessoa, sempre um *eu* e um *nós*, um *eu* e *outros*, ou seja, “apostar na produção”(ANDRADE, 2011).

A escolha para *Personal* EPELLE realizou-se de forma democrática, ou seja, cada participante escolheu uma formadora para fazer a colaboração-orientação. Eu naquele momento fui escolhida pela professora Naara Maritza. Nós havíamos nos conhecido desde do curso de Extensão *Mais Leitura*, realizado pelo LEDUC, no ano de 2012, que teve o portfólio como forma de documentação e “produção de si”. Naara era uma professora iniciante retirante⁴¹ que se encontrava em início de carreira, ou seja, período inicial de sua história profissional (TARDIF, 2002, p. 84) que era traçada também pelo impacto do cotidiano em uma grande metrópole brasileira marcada pela desigualdade social.

Nosso primeiro encontro realizou-se no corredor da Universidade, logo após o EPELLE, em que ocorreu a escolha do *Personal* EPELLE, pois, ao término do Encontro, a docente já me trazia afeições e aflições. Naquele instante, ao nos despedirmos, iniciamos uma história “que não tem qualquer porto de chegada a não ser o próprio percurso da caminhada” (GERALDI, 2010, p. 61).

Nossos encontros iniciais alicerçavam-se na dialogia e como formadora colocava-me à *escuta amorosa*, sendo minha *resposta responsiva* aos enunciados inquietos da professora a reflexão e a apresentação de novos questionamentos.

Nossa primeira escrita foi a produção do gênero *powerpointem* que a professora iniciante registrava suas dúvidas, inquietações e problematizações, por meio de inúmeras perguntas, e juntas construíamos respostas provisórias.

Nos encontros posteriores, fomos retomando as perguntas e os problemas, imersas no discurso sobre a prática docente vivida e ampliando nossos diálogos e repertórios de leitura de textos teóricos. O caminho que eu buscava trilhar ao seu lado era do professor autor. Mas constantemente interrogava-me: Como fazer emergir a palavra própria da docente iniciante? Como não tutelar sua construção de conhecimentos? De que forma ela seria autora de sua própria prática? No percurso

⁴¹O termo retirante é utilizado no sentido da pessoa que se desloca de uma pequena cidade para uma grande metrópole, pois a professora retirou-se de Minas Gerais, especificamente de Uberlândia para o Rio de Janeiro.

da caminhada como pesquisadoras escreviam juntas. Duas professoras que, apostando no diálogo e na reflexão, partilhavam e escreviam em conjunto sobre as práticas pedagógicas de uma *alfabetização com sentido que* conduzisse a *pronunciar o mundo*. Foi um rico caminhar, em que busquei me posicionar como seu par, evitando as armadilhas de dizer o que fazer, de impor minhas crenças e ideias sem embobá-las no diálogo.

Compreendendo a nós próprias e repletas de palavras lidas e ouvidas, de textos e *experiências*, iniciamos caminhos de escrita *como* professores e transformamos o roteiro previsto de nossa jornada na esfera acadêmica, pensando que a universidade era o local do exercício da emancipação docente e da visibilidade do chão da escola, como lugar de criação e construção de saberes.

A docente Naara possuía um perfil na rede social *Facebook* em que registrava seu *mundo da vida* na metrópole, sempre postando enunciados concretos, de natureza verbal e não-verbal, sobre o cotidiano da escola, como a que se encontra abaixo, registrando um momento de leitura:



Figura 28: Tela do facebook pessoal da docente Naara Maritza em postagem no dia 31 de outubro de 2012.

Foi perceptível o diálogo entre militância e docência ou docência e militância que se fazia presente neste processo formativo da docente, como sendo impossível dissociá-lo (nem sequer foi buscada esta possibilidade), pois seu discurso refletia a militância:

Seja exemplo de leitor! (...) Ensinei semana passada para meus alunos, após leitura de jornais, o significado da palavra “protesto”. Hoje faltou luz na escola e meus alunos fizeram “protesto”. Tivemos aula de leitura ao ar livre como recompensa do movimento que eles organizaram.

Em anos posteriores, imersa na formação no EPELLE, a docente passa a traçar sua experiência pedagógica e sua escrita no *Facebook*, realizando seu *nascimento social* (BAKHTIN, 1927/2001, p. 11) com a página Diário de Bordo Alfabetização,



Figura29: Tela da página do facebook Diário de Bordo.

Seu *segundo nascimento* teve a linguagem como fio constitutivo e condutor, na coletividade dos EPELLE e na esfera da rede social *Facebook*. Sendo a esfera virtual um caminho feito individualmente pela docente, embora sempre seja destacado pela docente que sua escrita deu-se por meio “das relações de oralidade dialógicas com minha ‘Personal EPELLE’ (formadora responsável em acompanhar, auxiliar e mediar o processo de formação do docente)” (MARITZA, 2014, 2015).

O *nascimento social* de outras docentes participantes do EPELLE ocorreu por meio da escrita de suas práticas pedagógicas como ilustramos no quadro abaixo:

Produção escrita	Escola lócus	Escola Municipal	Escola Estadual	Escola Federal	PPGE
Gestos que falam: desafios e expectativas de trabalho com bebês e suas linguagens		x			
Relato e Reflexões sobre o cotidiano escolar em turma de 2º ano com enfoque na produção de textos: escritores iniciantes produtores de textos				x	
Literatura infantil e as diferentes linguagens: possibilidades apresentadas pelas práticas de leitura literária na creche		X			
Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante		x			
A vivacidade dos gêneros e seus suportes no cotidiano da Educação Infantil: os diversos contextos e o trânsito real e simulado nas brincadeiras de faz de conta		x			
Alfabetizar ou elaborar projetos		x			
Entendendo os Espaços Discursivos na Educação Infantil: um relato de experiência			x		
Movimento social docente traçado ao facebook		x			x
Transvendo o mundo pela palavra: responsabilidade e responsividade na formação docente		x			x
Palavreando Rios: confluências entre a formação inicial e a extensão universitária.		x			x
Diário de Bordo de Alfabetização		x			
Práticas de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental		x			x

Tabela 5: Escritas Docentes das professoras participantes do Epelle (2011-2014) (LUCIO, 2015)

A escrita docente Epelleana e a estratégia de *Personal* EPELLE confirmam que a perspectiva de formação discursiva bakhtiniana (ANDRADE, 2011, 2014), alicerçada nas relações dialógicas estabelecidas na formação, trazem uma nova compreensão, reflexão e discussão coletiva sobre as vivências na escola com as crianças e os conhecimentos produzidos no cotidiano escolar.

A potencialidade do diálogo sobre as práticas pedagógicas mostram que esta prática precisa ser

vivida “como um produto da sua ação e da sua palavra” (Correia e Matos, 2001), o professor transforma-se num “agente”, que é o oposto de um “autor”. Claro está que o professor só poderá ser um “autor” se orientar o seu trabalho para que os alunos também o possam ser. (CANÁRIO, 2006, p. 7)

O docente autor, na perspectiva bakhtiniana, é “um autor de linguagem, de discurso, um autor que não se define por um nome, mas por um fazer tematicamente identificável.” (SOBRAL, 2009, p. 10). Dessa forma, as professoras participantes do EPELLE todas são autoras. Autoras de suas práticas pedagógicas e de seus discursos no *mundo da vida e no mundo da cultura*.

É importante destacar também, na estratégica didática *Personal EPELLE*, a relevância da dimensão da *amorosidade* no âmbito das relações entre os docentes, na estrutura do projeto de formação e do conhecimento individual de cada sujeito.

A filosofia de Bakhtin é uma filosofia humana do processo e nessa pequena história foi registrado um caminho de construção de uma estratégia didática de formação em que “se aprende a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir” (ibidem, p. 80).

O direito à palavra faz-nos terminar esse capítulo com palavras outras, palavras refratadas e refletidas (BAKHTIN, 2008, p. 234-236) que concretizam e sintetizam atos da formação Epelleana:



Diário de bordo - Alfabetização adicionou 11 novas fotos —

😊 sentindo-se motivada em 📍 UFRRJ - Campus Nova Iguaçu.

12 de julho de 2015 · Nova Iguaçu · 🌐

Vamos falar de escrita docente? Professores, vocês escrevem? O que escrevem? Para quem? Quando escrevem? Assumem a autoria de suas práticas? No dia 25/06, participei como palestrante do evento de conclusão do curso de extensão "Escritas Docentes" da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Nova Iguaçu. O convite veio de minha amiga/formadora Elizabeth Orofino e da coordenadora do curso, Mônica Pinheiro. Elizabeth (minha personal de escrita), acompanha e colabora ativamente em minha trajetória de autoria e escrita docente. Fiquei imensamente feliz de compartilhar minhas experiências e o percurso de autoria com companheiros da educação e do curso de pedagogia (... Prof. Beth Orofino destaca em sua apresentação a força e a urgência da palavra. Não uma palavra qualquer

mas, uma palavra própria, com letras maiúsculas mesmo, que lute contra um Brasil cada vez mais conservador, violento, anti-democrático e que nada tem a ver com o famigerado slogan de efeito "Pátria Educadora". Palavra de autoria, palavra de diálogo que é imprescindível no entre políticas públicas e as demandas dos professores. Palavra de denúncia, palavra de desabafo, palavra que sangra. (...)

Entre Diário de bordo, imagens, página no facebook e conferências via SKYPE com sua formadora, a professora Naara nos mostrou como é possível burlar, na melhor e mais transgressora acepção da palavra, o sistema que busca calar os docentes e reduzir suas escritas a textos burocráticos e descontextualizados. E assim a escrita emerge, num movimento de diálogo, responsabilidade e autoria. Palavras, palavras, palavras...palavra do mundo, da vida, de cada um de nós. (Paulo Freire)." Outra felicidade foi de saber que não vivo mais na solidão docente. Vários companheiros buscando sua autoria, interessados em escrever, refletindo sobre as ações docentes com outros, com as palavras de seus pares! "Associativismo docente" citado por Nóvoa (1999, p.34) deve ser seguida por todos nós para buscarmos qualidade em nossas ações e colaborar para o processo de autoria: "Tem faltado ao professorado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da "colegialidade docente". Juntos seremos mais fortes. As trocas são de riquezas imensuráveis para nossa carreira docente. Com a palavra, os professores!

(MARITZA, Naara, texto postado na página Diário de bordo- Alfabetização em 12 julho de 2015)

7DES-ATANDO ATAS : A ESCRITA DO GÊNERO ATA COMO METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nada teremos a ensinar se não formos capazes de aprender de e com vocês.

(Paulo Freire)

Apresentar o estudo sobre a escrita do gênero Ata, enquanto estratégia pedagógica de formação continuada no contexto dos EPELLE, tem por objetivo a reflexão e o debate da referida atividade e sua repercussão na ampliação de conhecimentos dos docentes sobre a linguagem escrita e sua contribuição para o conhecimento sobre as didáticas necessárias para que os alunos tornem-se produtores autores de textos.

Conciliar o elo escrita discente e docente constituiu-se como meta da pesquisa *mater* que se propôs a efetuar “práticas pedagógicas em que se altere a língua portuguesa por uma abertura à atividade de alunos falantes e escreventes (...), beneficiando as crianças de classes populares”, por meio da análise de “escritas docentes e discentes em mútua constituição”. (ANDRADE, 2010, p. 24)

A escrita do gênero Ata é considerada neste estudo como estratégia didática formativa potencializadora de *saberes docentes* sobre as práticas de leitura e escrita do gênero como “conteúdo” de formação. Essa estratégia favorece a reconceitualização da prática de ensino e a construção dos “conteúdos” trabalhados e atende a três níveis de conhecimento pedagógico para atuação do docente alfabetizador: conhecimento sobre a *prática de ensino, a didática e a estratégia de formação*.

É importante destacar que o conceito de *prática de ensino* está na contramão dos projetos neoliberais, pois

(...) as práticas são atividades voltadas para fins definidos individualmente ou coletivamente (na escola, projetos que se fazem coletivos pela presença de muitos sujeitos distintos). Impossível dizer que práticas não produzam competências, mas como não transformáveis em mercadorias, não são objetos de ensino (GERALDI, 2010, p. 79)

A *dimensão didática* tem no ensino seu objeto de investigação e, em uma perspectiva histórico-cultural, isso significa apreender os contextos sociais nos quais se efetiva o ensino. Contreras (1990, p. 17) acentua que o ensino enquanto objeto

define-se como uma prática humana e social viva que participa na trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas.

O conhecimento sobre a *estratégia de formação docente* é pertinente por considerarmos os professores da escola básica e professores universitários como formadores pesquisadores (FREIRE, 1996; GARCIA, 2001), logo, cada integrante é protagonista da formação.

Nesse sentido, o interesse em trazer a *interdiscursividade* à cena na formação se deve à intenção militante de reafirmar a legitimidade e a importância dos conhecimentos produzidos pelas professoras alfabetizadoras no espaço escolar, conhecimentos que tantas vezes são apontados como “não” saberes, ou conhecimentos “menores”.

Nesta subseção inicialmente, realizo algumas considerações sobre o gênero Ata no EPELLE; posteriormente, faço um recorte dos *eventos* da formação para então abordar de forma mais direta a questão da apropriação discursiva do gênero pelos docentes, focalizando os movimentos de escrita docente e discente. Finalizo propondo a escrita do gênero Ata nos espaços de formação e sua potencialidade enquanto estratégia formativa.

7.1 O gênero Ata no EPELLE

A análise da Ata, a partir do aporte bakhtiniano, faz-nos compreendê-la, enquanto gênero discursivo, como uma forma de dizer o que foi sócio-historicamente construído e que possui uma estrutura composicional. Na concepção de Bakhtin, todo gênero discursivo é constituído por três elementos – o tema, o estilo e a forma composicional. Estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação (SOBRAL, 2009, p. 262).

A teoria de gênero do discurso centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos, logo, o tema seria os conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; o estilo (ou marcas linguísticas), as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero; e a estrutura composicional relaciona-se aos elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (ROJO, 2005, p. 185).

Esses pressupostos possibilitam-nos um olhar para o gênero Ata, utilizado como estratégia didática de formação no segundo ano do EPELLE (2012), como uma produção de linguagem que *reflete e refrata* os *Encontros*, conforme as pautas abaixo:


EPELLE I Encontros de Professores de Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita Leduc 	
Pauta I Encontro	
Dia 14/03/2012	18:30 às 21:30
*Quem vai fazer a ata de hoje?	
<p style="text-align: right;"> <i>Acabou a hora do trabalho</i> <i>Começou o tempo do lazer</i> <i>Você vai ganhar o seu salário</i> <i>Pra fazer o que quiser fazer</i> <i>Ler andar ir ao cinema</i> <i>Brincar com seu neném</i> <i>E até mesmo trabalhar também</i> (Arnaldo Antunes) </p>	
1° momento Rodada de (re)apresentações: Como inicio o Epelle em 2012?	
2° momento Apresentação e discussão dos <u>objetivos</u> para esse ano (impresso), com a solicitação de colaboração para os procedimentos de rotina necessários para a participação.	
3° momento Preenchimento de tabelas de agendamentos de compromissos: Tabela das atas (com calendário). Tabela das apresentações de suas práticas (com calendário).	
Intervalo	
4° momento Leitura e discussão da matriz curricular da alfabetização	
5° momento PPT discussão de uma concepção leduqueana de alfabetização: crítica ao método fônico e exploração de alguns princípios incontornáveis no ensino da língua escrita.	

Figura 30: Pauta do primeiro EPELLE do dia 14 de março de 2012

Embora a Ata seja um gênero mais padronizado por ser menos flexível à mudança, assim como os documentos oficiais e os gêneros militares (BAKHTN, 2003, p. 265), a intencionalidade formadora era a *re-criação* do gênero por meio do registro reflexivo de cada encontro:

Discussões, reflexões que produzam uma formação continuada, com possibilidades de autoria. Autoria de um fazer, que vocês parecem expressar aqui um pouquinho, algumas pessoas... Essa autoria é no sentido do fazer pedagógico e a autoria da escrita. Irei pedir essa escrita de vocês no sentido mais profissional, esse autoral não é no sentido de vocês fazerem uma poesia, mas é uma escrita docente, que é um dos objetivos do

EPELLE que vocês leram em nosso projeto desde o ano passado. Mas esse escrever é novo, nós escrevemos parágrafos, páginas, memoriais e agora vocês escreverão Atas, não as atas de condomínio; são atas registrando os *Encontros*, de modo que vocês possam consultar o que aconteceu depois. Em todo encontro leremos a ata do encontro anterior e vamos ler, revisar juntas. Hoje, sairá à primeira Ata.
(Professora Formadora Ludmila Thomé de Andrade. Transcrição do EPELLE de 14 de março de 2012.)

Essa proposta da escrita da Ata inaugurou-se em um movimento de resistência à escrita, embora na pauta do encontro a proposta de confecção de um calendário estivesse presente. Para a professora Emily Brontë, a ideia de escrever uma Ata, associada à concepção de formação enquanto *Folhear*, remetia a uma “folha em branco em que anoto coisas que eu quero escrever e não escrevo, pois tenho dificuldade na escrita” (Transcrição do EPELLE de 14 de março de 2012).

Em outras palavras, escrever Atas significava redigir um texto completo, pois, no primeiro ano de formação, a oralidade docente foi valorizada como exercício prévio para a realização de textos curtos. No primeiro ano de formação, houve produção de pequenos textos e a oralidade estava situada na origem da escrita., porém naquele início do segundo ano, escrever uma Ata era distinto das atividades propostas e efetivadas no primeiro ano de formação (2011).

O movimento de resistência à escrita de Atas trouxe o desafio de *compreensão ativa e responsiva* sobre o ato de escrever docente, pois, a cada *Encontro*, a interrogação presente era

Olha só, eu me esqueci desse asterisco: quem vai fazer a ata de hoje?
...Gente eu vou ter que escolher? (Professora Formadora Ludmila Thomé de Andrade. Transcrição do EPELLE de 14 de março de 2012.)

A resistência gerou a desierarquização entre os docentes, pois os escritores das Atas foram os docentes universitários, docentes da escola básica, mestrandos e doutorandos, graduandos, enfim, todos os que participavam dos *Encontros*. Assim, semanalmente o movimento de “des-atar” a Ata estava presente aos encontros.

A ata do primeiro *Encontro* registra que, no processo de constituição do EPELLE como pesquisa-formAÇÃO, os sujeitos revelam uma constante espera por outros que venham juntar-se a eles, para colocarem seu compromisso ético no

Encontro, no “excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente”. (Gege, p.46), num movimento exotópico de acabamento:

(...) Mais alguns minutos e aos poucos outras professoras foram chegando e o grupo foi ganhando corpo.

Desde o início, para o grupo *Epelleano*, outros tantos que haviam feito parte da formação – cursos de pós-graduação, cursos de extensão, palestras, encontros, seminários entre outros –, deviam somar-se à universidade para responder as “(im) possibilidades” da alfabetização das crianças de classes populares.

Um segundo ponto a ser destacado é a marca da concepção de formação enquanto *Encontro* como uma bidimensionalidade: uma dimensão que abarca a construção de “saberes por meio das trocas, das falas e dos depoimentos e exposições”, e outra, que abrange “momento de estudo, leitura e escrita docente”.

Começar o segundo ano de formação, ressaltando a bidimensionalidade dos *Encontros Epelleanos*, consistiu em uma retomada dos objetivos do projeto inicial da pesquisa, ou seja, que todo o vivido na formação culminasse na produção escrita dos docentes.

Na sequência da escrita da Ata, evidencia-se a produção de um sentido acerca da oralidade na formação, inclusive vislumbrando a publicação de um produto, uma obra coletiva autoral da formação:

(...) fica clara a importância da oralidade se tornar composição, escrita, sendo igualmente importante a leitura e a devolução das produções, podendo estas inclusive compor um livro de formação ilustrado pelas práticas docentes.

“(....) todas nós, professoras, *devemos* escrever atas”, reporta-se a autora da Ata à recomendação imperativa da formadora, sendo talvez uma resposta ao silêncio à proposta de *des-atar* a ata no primeiro momento da formação.

Ata – EPELLE– 14/03/2012

Às 18:30 poucas professoras haviam chegado. Estavam presentes o grupo integral da Guararapes, somado as bolsistas, mestrandas e doutorandas da pesquisa. Mais alguns minutos e aos poucos outras professoras foram chegando e o grupo foi ganhando corpo. Lud iniciou o encontro com uma rodada de apresentações para os que chegavam este ano junto à exposição das expectativas dos já integrantes. Uma das novidades positivas colocadas foi o ingresso de Gisele e Danielly Rousseau no curso de especialização em alfabetização do CESPEB/UFRJ, enquanto retorno dos seus engajamentos na formação. Em seguida, Lud distribui o planejamento do curso deste semestre e aos poucos vai destrinchando seus objetivos. Inicialmente, aponta os encontros enquanto algo além de um espaço de saberes que se constroem por meio das trocas, das falas e dos depoimentos e exposições, marcando que esta formação também é um momento de estudo, leitura e escrita docente. Desse modo, fica clara a importância da oralidade se tornar composição, escrita, sendo igualmente importante a leitura e a devolução das produções, podendo estas inclusive compor um

livro de formação ilustrado pelas práticas docentes. Lud coloca que ao final, todas nós, professoras, devemos escrever atas.

(...)


Por fim, passamos aos PowerPoint para uma breve apresentação da ementa do curso, onde Lud destaca como principais eixos de trabalho a leitura, a escrita e a oralidade, ressaltando a importância dos professores saberem o que querem oferecer como texto, conhecerem o espaço discursivo da criança, assim como saber se colocar como leitor das escritas infantis. Contudo, encerramos com algumas palavras que nos levam a pensar a alfabetização não só como um momento, restrito a um ano ou série, mas sim enquanto processo que se estende pela vida do sujeito.

Ata escrita pela professora Ana Paula Peixoto

A conclusão da ata *reflete e refrata* um momento fundante do primeiro encontro do segundo ano de formação: a formadora Ludmila Thomé de Andrade resgata o processo vivido no primeiro ano do EPELLE, valorizando-o como espaço propulsor de mudanças de práticas docentes alfabetizadoras junto a crianças de classes populares:

(...) a gente tratou bastante no ano passado essas duas linhas, nos discursos constituídos nas relações escolares entre docentes e discentes. Pensar que entre vocês professores e seus alunos tem alguma coisa que está acontecendo como interação, como interlocução e no discurso e vocês, eu acho, amaciaram essa relação aí, ficaram mais próximos do seu aluno. Quem é o seu aluno? Hoje em dia é alguma coisa mais tranquila pra vocês pensarem, de dizerem, terem mais alegria do que antes. Acho que antes tinha um estranhamento, uma dificuldade: “Ah! Essa criança não vai dar certo”. Um pessimismo? Então, assim, o que vocês fazem nas escolas, nas interações escolares? Como vocês tratam os seus alunos, essa palavra é boa “tratar”, pronome de tratamento, a gente trata, também uma coisa de tratamento, de estar cuidando, como se tivesse uma cura em jogo aí? Então como são essas interações? Como é que vocês tratam de seus alunos? Desde os anos iniciais, pra poder colocar a educação infantil, né? E que textos são produzidos nesse contexto? Da maneira como vocês solicitam os textos, pedem para eles lerem, pedem para eles ouvirem. A leitura que vocês fazem para eles nos livros. A literatura infantil, eu acho que vocês aprenderam bastante, falaram desse aprendizado. O modo como os professores leem literatura infantil?

A partir do segundo encontro de 2012, por meio de um momento intitulado como ‘momento zero’, com a estratégia de leitura dialogada, a ata é incorporada à pauta de formação.

EPELLE Encontros de Professores de Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita	
	Leduc
Pauta II Encontro	
Dia 21/03/2012	18:30 às 21:30
*Quem vai fazer a ata de hoje?	
A formação de professores alfabetizadores no Brasil pode hoje ser	

considerada como (...) um espaço delineado dentro do qual atores assumem modos de dizer e de se comunicar, se identificam com certos pontos de vista, aproximam-se e distanciam-se, formando uma comunidade de práticas sociais. Neste espaço, na história recente das últimas décadas, circularam intensamente bagagens teóricas, corpos de conhecimentos novos, dosagens de conteúdos conceituais que se querem inovadores para o ensino. Os professores são atingidos por uma chuva de ideias e, de seu lado, buscam realizar ações que representem mudanças, em suas práticas cotidianas, junto a seus alunos, nas escolas públicas brasileiras. Ludmila Thomé de Andrade

Momento Zero: Leitura de ata

Figura31: Pauta do EPELLE do dia 21 de março de 2012.

O processo de produção escrita da Ata só era concluído após uma minuciosa análise pelo coletivo do EPELLE, presente no encontro posterior, possibilitando aos sujeitos docentes uma reflexão sobre o movimento de escrita e inscrição em enunciações nos eventos de formação, marcadas por indagações sobre a linguagem escrita e seus sentidos.

Assim, esse 'momento zero' constituiu-se em oportunidades dialógicas sobre o ato de escrever composto de movimentos de atividades metalinguísticas⁴² e epilinguísticas⁴³ (GERALDI, 2003, p. 24), em que a leitura da Ata conduzia a uma des-mitificação do ensino da escrita, trazendo aos docentes a necessidade de um

Enquadramento de uma concepção bakhtiniana de linguagem escolar no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua escrita no Brasil, sob responsabilidade e mediação de professores alfabetizadores. (ANDRADE, 2010, p. 26)

A estratégia formativa da escrita da Ata gradativamente trazia a vivência de um modelo de escola que centra seu ensino nas práticas e que enfatiza muito mais o processo da escrita do que o produto. Logo, a estratégia de escrita da Ata entrecruzava questões interrogativas e reflexivas também sobre a escrita infantil, privilegiando o elo escrita docente e discente, pois, assim como os docentes refletiam sobre seu processo de escrita, *ressignificavam* a escrita infantil cientes de que

⁴² Segundo Geraldi (2003, p. 25), atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem enquanto objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática sobre a língua.

⁴³ Atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e nele detectáveis, resultam de uma reflexão que tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto. Geraldi (2003, p. 23)

A análise das escritas infantis, desde o momento inicial, é um caminho interessante de ver o que que a criança deve escrever. Antes de ela saber como se escreve, como que ela escreve, tem essa possibilidade que ela vai ter aprendido. É colocar a criança na posição expressiva, é trazer a criança para o lugar de aprendiz, de comunicação de falante, de expressão. (Professora Formadora Ludmila Thomé de Andrade. Transcrição do EPELLE de 14 de março de 2012.)

A escrita da Ata Docente constitui-se na *heterogeneidade* e na *polifonia*, embora possa ser considerado, na aparência, como um texto monológico, de um único sentido. É importante recordar que um gênero discursivo funciona como dispositivo de sentido e que a Ata, ao apresentar-se como gênero, torna possível novas produções de linguagem, cujos conteúdos podem ser dizíveis a partir dela.

No contexto da pesquisa-formAÇÃO do EPELLE, tal gênero valoriza o lugar docente de leitor e escritor e sua compreensão dos conteúdos construídos e trabalhados nos encontros, mostrando a face de uma formação que se preocupa com as necessidades reais dos professores e dos alunos das escolas públicas, inaugurando um novo dizer, um dizer de outro modo que nos ensina

a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes. Num tal projeto, o que importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivante de outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade. (GERALDI, 2010, p. 78)

Reafirmo que a escrita da Ata Docente não é mera fonte de dados nesta pesquisa, mas uma estratégia didática que traz a discussão sobre a ação da formação *Epelleana*, que vislumbra a escrita como um nó a ser desatado em novas práticas de ensino da linguagem escrita. Portanto, constituiu-se produto-texto resultado de um processo de produção de sentido individual, mas atravessado pelas vozes de outros interlocutores, ou seja, carregado de *polifonia*.

7.2 Leitura literária no movimento de escrita docente e discente

No desenrolar discursivo que produzimos nestes encontros do EPELLE, vamos nos permitindo revisitar conceitos, dialogar com alguns saberes, práticas e autores que contribuem com a nossa tecitura docente. Este exercício de produção escrita da ata, relatando os encontros do EPELLE, nos leva a refletir sobre a regra mais estrita da língua (...).

O encontro termina despertando em nós, para a construção de um novo olhar para a produção das crianças, que muitas vezes, visualiza apenas o erro, julga, não detecta as dificuldades, os progressos e não realiza intervenções necessárias.

(Professora Formadora Ludmila Thomé de Andrade, Ata do dia 18 de Abril de 2012)

Iniciamos esta sessão registrando como epígrafe o fragmento da escrita de uma ata docente, para problematizar alguns sentidos que parecem ter sido produzidos a partir da intencionalidade da pesquisa-formação de legitimar o elo escrita docente e discente.

Começo com o terceiro encontro de 2012 por compreendê-lo como resposta responsiva ética e estética apresentada diante do desvelamento das “resistências” das docentes, por meio de seus silêncios, em escrever. Pode-se dizer, inclusive, que todas as pautas de formação do EPELE surgiram da *dialogia* que se iniciava em cada evento com os docentes, configurando-se um processo de construção coletiva que afirma os docentes universitários e da escola básica como “autores/autoras, também protagonistas de nossos estudos” (FERRAÇO, 2003, p. 171).

O desvelamento, a retirada dos “véus” (BAKHTIN, 2003, p. 4), fez-se necessário para darmos acabamento por meio de um novo evento de formação ao desafio que nos era apresentado, ou seja, precisávamos também tirar nossos “véus”, pois os docentes também colocam véus sobre o professor da universidade, depositando expectativas “milagrosas”. Porém, o grande véu a ser desvendado era o da adoção de uma prática formadora em que todos os participantes estivessem “em pé de igualdade”, valorizando o movimento de escrita docente e discente, movimento que iria das *palavras alheias* para as *palavras próprias*. *Palavras alheias* porque entendemos a apropriação como um processo de tomar a palavra do outro, dar seu próprio acento valorativo ao discurso do outro, sendo um processo gradual, que mobiliza os sujeitos.

A pauta neste dia apresentou, após a leitura e diálogo da Ata, a leitura literária do livro *A história do Leão que não sabia escrever*, de Martin Baltscheit, que trata do dilema vivido pelo leão que queria enviar uma carta para sua futura namorada, a leoa, mas não sabia escrever. O desenrolar da narrativa dá-se por meio da tentativa de vários animais em auxiliá-lo na escrita de uma carta para a leoa; no entanto, as tentativas são desastrosas, pois as subjetividades nunca eram as de um leão.


EPELLE	
Encontros de Professores de Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita	
	Leduc 
Pauta II Encontro	
<i>Dia 21/03/2012</i>	<i>18:30 às 21:30</i>
<i>*Quem vai fazer a Ata de hoje?</i>	
<i>A formação de professores alfabetizadores no Brasil pode hoje ser considerada como (...) um espaço delineado dentro do qual atores assumem modos de dizer e de se comunicar, se identificam com certos pontos de vista, aproximam-se e distanciam-se, formando uma comunidade de práticas sociais. Neste espaço, na história recente das últimas décadas, circularam intensamente bagagens teóricas, corpos de conhecimentos novos, dosagens de conteúdos conceituais que se querem inovadores para o ensino. Os professores são atingidos por uma chuva de ideias e, de seu lado, buscam realizar ações que representem mudanças, em suas práticas cotidianas, junto a seus alunos, nas escolas públicas brasileiras. Ludmila Thomé de Andrade</i>	
Momento Zero: Leitura de Ata	
1º momento	
<i>Leitura Literária: A história do leão que não sabia escrever</i>	
2º momento	
<i>Continuação de apresentação do PPT Concepção de Alfabetização do LEDUC: crítica ao método fônico e exploração de alguns princípios incontornáveis no ensino da língua escrita.</i>	
<i>Intervalo</i>	

Figura32: Pauta do EPELLE do dia 21 de março de 2012.

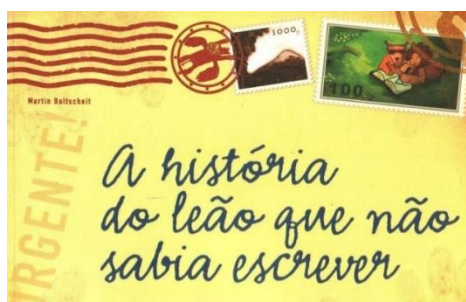


Figura 33: Capa do livro de Martin Baltscheit

Que *link* é possível estabelecer entre um grupo de professores que resistiu à assunção do lugar de escritor-autor da Ata de um encontro de formação e um leão que quis escrever uma carta de amor, mas não sabia?

Se analisarmos o gênero ata, que envolve um coletivo reunido, e uma carta amorosa – em que pesa muito a subjetividade –, encontramos forma composicional, tema e estilo distintos, e, em princípio, parece não fazer sentido usá-los sequencialmente num planejamento de uma formação docente, a não ser se a intenção principal for muito além de ensinar um gênero. Nesse sentido, o lugar da leitura literária na formação objetiva a vivência ético-estética que impulse o mover do sujeito para reflexão sobre o conceito de escrita como inscrição, pois “escrever

sobre os lugares e tempos educativos pressupõe inscrever, entre os conhecimentos legitimados sobre a educação, as palavras próprias daqueles que aprendem, ensinam, estudam” (LEAL, 2009, p. 11).

No modismo dos gêneros e das formações “formatadas” no campo da língua materna, cuja abordagem não está centrada na preocupação com a construção do sujeito-autor, a lógica seria o uso de sequências didáticas para a escrita dos gêneros ata e carta, pois trazem o gênero formatado, objetificado e despersonalizado, e, no dizer de Geraldi (2010, p. 80),

Nada poderia ser mais útil ao ensino descompromissado com o futuro, com o devir, para fazer repetir o já sabido e fixado pela atividade objetivante. Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades ‘didaticamente transpostas’ passam a ser apenas ‘práticas sociais de referência’, já que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática.

Compreendendo a escolha da referida leitura literária dentro do processo de busca de estratégias didáticas formadoras do EPELLE que aposta em uma formação com sujeitos reais, pode-se fazer algumas ponderações sobre o *ato de presunção* das formadoras sobre a resistência das professoras diante da proposta de produção do gênero Ata:

- ✓ para quem havia participado do primeiro ano de EPELLE, em que foi posta forte ênfase na oralidade, causou receio começar 2012 assumindo responsabilidade de autoria na escrita de uma ata, constituindo-a uma expressão da individualidade, diante da dialogia do EPELLE.
- ✓ A proposta da ata gerou uma situação-problema em que os professores possivelmente remeteram-se a vivências com a língua nos bancos escolares, marcadas por concepções restritivas de escrita, com predominância do domínio da gramática normativa, o que conduziu os formadores a buscarem um dispositivo que ressignificasse as experiências desses docentes, dando lugar a novas possibilidades de uma escrita autoral.
- ✓ As professoras, embora motivadas à produção escrita, possivelmente achavam difícil escrever esse gênero naquele coletivo com múltiplas vozes sobre alfabetização na escola pública, junto a alunos de classes populares, pesquisadores universitários e professores da escola básica de diferentes redes de ensino.

✓ Tratava-se de um desafio de assunção de um lugar exotópico com a publicização da leitura compreensiva dos eventos dos quais participasse o sujeito escritor, o que é bem distinto de escrever uma ata impessoal. Os sujeitos estavam diretamente implicados, havia uma proposta de produção de escrita autoral, em qualquer que fosse o gênero, e uma intencionalidade de criação e identificação de gêneros escritos pelos docentes, o que, de certo modo, trouxe um maior valor axiológico à escrita de uma ata.

Tem-se assim a proposta do texto literário como uma possibilidade de defrontarmo-nos “com a ambiguidade da linguagem e da vida” (ECO, 2001, p. 2)”, e a ata tomada como um enunciado individual sobre as vozes escutadas no EPELLE, conduzindo à produção de novos sentidos sobre a leitura e a escrita. Nessa formação, em qualquer das situações, toma-se como princípio que

O leitor não vai o texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras de outro constrói-se uma compreensão. (GERALDI, 2010, p. 78)

7.3 A Escrita da Ata

Ata do EPELLE – 21/03/2012.

Começamos nosso encontro de hoje com a leitura do livro: o leão que não sabia escrever, realizada pela Ludmila. Depois, conversamos sobre como seria nossa noite de estudo e pesquisa. Ludmila pediu que todos se inscrevessem para as apresentações de suas práticas, pois nossas falas são importantes para que possamos refletir nosso movimento de sala de aula e sobre os objetivos que temos com nossos alunos. Passamos então para a leitura da ata da semana anterior, realizada por Ana Paula Peixoto. Analisamos a escrita; pensando que, no momento em que revisitamos e discutimos nossas próprias escritas, podemos fazer uma reconstrução dos nossos conhecimentos e realizar uma melhoria da produção. Foram apontados alguns questionamentos a respeito da concordância relacionados as mudanças dos tempos verbais, presentes em toda a ata. Ludmila aponta que há um estilo de escrita de cada pessoa, que faz com que o autor do texto oscile nos tempos verbais sem que se perca do foco textual. Marlene também ressalta que é bastante difícil manter os tempos verbais. Em seguida, Ludmila mostra o relato de experiência de uma atividade enviado por Emily Brontë. Janete faz a leitura de toda experiência sem interrupções; mesmo que por vezes, Emily Brontë tivesse tentado. Após a leitura, Marlene questionou Liana sobre seus objetivos com a atividade da simetria do nome e outros depoimentos também foram relatados a respeito dessa atividade que envolve a arte e o nome. Constatamos que o trabalho com o nome é recorrente nas classes de alfabetização, justamente por lidar com a identidade pessoal e do grupo. Ludmila deixa claro, que é de extrema importância que o professor tenha clareza dos seus objetivos nas atividades que propõe. Marlene reconhece o esforço de Emily Brontë em se colocar frente aos outros e Emily Brontë diz que sente muita dificuldade em escrever, ao contrário de Ana Paula Peixoto que achou o movimento de escrita da ata relativamente confortável. Essa revisão do texto escrito é importante para quem escreve e deve ser realizado sempre; principalmente com nossos alunos que ainda tem poucas experiências de escrita. É um momento de reflexão onde ele pode repensar sobre sua escrita. (...)

Ata escrita pela professora Janete

A ata acima registra o segundo encontro de 2012 em que se tinha como principal intencionalidade formadora desconstruir uma concepção e experiência negativa de escrita por parte dos professores, evidenciadas, sobretudo, no encontro anterior, quando da proposta de escrita desse gênero. Embora se tenha optado por iniciar com a leitura literária *A história do leão que não sabia escrever*, possivelmente, para problematizar os motivos pelos quais a escrita se constitui o “suplício da criação”, (VIGOTSKI, 2009,p. 46), o registro de Julia não apresenta explicitamente nenhum diálogo imediato que possa ter ocorrido. Ou seja, compreendeu-se ser possível provocar uma discussão a partir da analogia entre o desejo do leão de se dizer ao outro e as dificuldades de fazê-lo, quando se trata de escrita, e o dilema do grupo de docentes. Porém, o que vem são as recomendações da formadora de que se faz necessário a inscrição para apresentação de práticas: “Ludmila pediu que todos se inscrevessem para as apresentações de suas práticas”.

O que nos diz essa seleção de enunciados feita pela autora do enunciado-ata? Pensando sobre isso, reporto-me a ideia de Bakhtin(2010,p. 145) da *palavra internamente persuasiva* que seentrelaça com a “nossa palavra”, que organiza do interior, que é metade nossa e metade de outrem, constituída pela concepção de *ouvinte-leitor* compreensivo.

A esse registro dos indicativos da formadora sobre a apresentação de prática, é acrescida a ênfase na oralidade com a defesa do pressuposto que tal estratégia na formação oportuniza a reflexão sobre o fazer docente:

pois nossas falas são importantes para que possamos refletir nosso movimento de sala de aula e sobre os objetivos que temos com nossos alunos.

Estaria o discurso da formadora constituindo-se em um *discurso penetrante*, ajudando o professor em seu diálogo interior em reconhecer sua própria voz?

Analizamos a escrita; pensando que, no momento em que revisitamos e discutimos nossas próprias escritas, podemos fazer uma reconstrução dos nossos conhecimentos e realizar uma melhoria da produção.

Essa revisitação do texto escrito é importante para quem escreve e deve ser realizado sempre; principalmente com nossos alunos que ainda tem poucas experiências de escrita. É um momento de reflexão em que ele pode repensar sobre sua escrita.

A Ata como um todo registra o movimento epilinguístico nesse encontro do EPELLE em que a autora professora se reveza em, no mínimo, duas posições exotópicas enunciativas: ora discursa como sujeito aprendente da língua escrita, mostrando a assimilação da concepção da escrita como processo, assumindo o pressuposto de que é preciso revisitar e discutir a própria escrita, reconstruir conhecimentos para “realizar uma melhoria da produção”, até mesmo encarar a situação de estar na “berlinda” na pesquisa-formação; ora mostra a mesma disposição como sujeito que ensina, enfatizando que esse processo é vital para o aluno com “poucas experiências de escrita”.

Retomando a questão da posição de “berlinda” na pesquisa-formação, a autora da Ata, ao referir-se às colegas em destaque Ana Paula e Emily Brontë, faz os seguintes registros: primeiro, o acolhimento da formadora ao processo de constituição autoral da professora que escreveu o relato de experiência: “Marlene reconhece o esforço de Emily Brontë em se colocar frente aos outros”. Na sequência, registra as peculiaridades das docentes diante das experiências com a escrita: “Emily Brontë diz que sente muita dificuldade em escrever, ao contrário de Ana Paula que achou o movimento de escrita da ata relativamente confortável”.

Analisando a Ata e as diferentes posições exotópicas que os sujeitos ocuparam no evento do EPELLE de 21 de março de 2012, constata-se, como argumenta Jorge Larrossa, que esse *compartir a experiência* de escrita é marcada mais por uma “dialogia que funciona heterologicamente do que uma homologia que funciona homologicamente” (LARROSSA, 2015, p.34).

7.4 Simetria e Dissimetria *Epelleanas*

O processo vivido no EPELLE remete-nos também às categorias de *simetria* e *dissimetria* discutidas por Adail Sobral (2015), ao refletir sobre as condições da *interação* nas práticas pedagógicas na escola. A primeira refere-se à premissa da igualdade entre os seres humanos e a segunda diz respeito às posições distintas estabelecidas pelas relações sociais entre os participantes da interação, valorizando os saberes docentes construídos em diferentes contextos nos quais estão inseridos: na escola, nos curso de formação, nas leituras, nos debates políticos, ou seja, na imersão da vida.

A ata abaixo, escrita pela formadora Ludmila, constitui-se um dos eventos de pesquisa que trazema dissimetria como centro da preocupação dessa formação, ou seja, persegue-se a flutuação das posições discursivas, embora em meio a conflitos internos. Não é tarefa fácil para um formador, enquanto pesquisador, colocar-se na posição de aprendente e de sujeito pesquisado, pois significa romper ética-epistemologicamente com um modelo de formação aplicacionista e escolarizado. Tratou-se de uma didática ensinante aprendedora, constituída no percurso dos formadores de diminuírem a ambição e a ansiedade para serem *mais ciosos* e terem *tranquilidade* para retornar pontos importantes, elucidação de dúvidas.

Des(ata) de pesquisa-formação EPELLE III dia 28 de março de 2012.

Dia chuvoso demais, caía água desde cedo. Faltaram tantos que é melhor dizer só quem foi (...). Grupo pequeno, 8 professores de nossa pauta que contabiliza em torno de 18 professores em formação. (...)

A pauta do encontro anda magra, acho que estamos menos ansiosos, menos am(bi)ciosos, no bom sentido, ou seja, mais ciosos, ih, estou eu aqui viajando nos significantes e significações, ressignificando-nos, narrando. (...)

A pauta magra e as (duas últimas) aulas silenciosas. Voltei com essa sensação de silêncio. Da última vez, dia 21/03, voltei tão feliz de ter a experiência com as professoras do silêncio necessário ao pensamento, à formulação do conhecimento. Desta vez, também tivemos. Faz parte dessa dose de ansiedade mais baixa a gente voltar aos pontos vistos. A retomada de pontos importantes, de dúvidas elucidadas e seu percurso de solução adotado, isso tem se revelado didático, ensinante, aprendedor. O tempo necessário para estudar cada ponto. (...)

Marlene sugeriu que não lêssemos a ata que estava distribuída, pois a autora não estava lá. Acatamos. Nesse instante, entra Julia e acabamos fazendo o momento de leitura da ata. O texto estava excelente, bem denso e pontuando coisas importantes acontecidas entre nós na semana anterior. Muitos minutos (muito calmos e concentrados) foram dedicados à discussão desse texto, acredito que com muito proveito por Julia. Aspectos gramaticais foram analisados, indicadas as regras gramaticais, as causas de erros frequentes, aspectos estilísticos discutidos e finalmente aspectos de natureza semântica que se chegou a analisar como estilístico, inclusive que falam do grupo, do seu conhecimento mútuo, na construção de suas identidades nos diálogos que ali se dão (...) referiu-se ao uso do verbo “enxergar” como “ver, num sentido abstrato. Marlene considera de mau gosto o uso, pois para ela enxergar não se prestaria a um sentido mais metafórico de visão de mundo, mas remeteria estritamente ao sentido mais orgânico (oftalmológico). Julia ouvia tudo e aproveitava, achei que as demais também anotavam as regras e observações que fazíamos. Mas justificou-se apenas nesse momento, dizendo que estava reproduzindo a palavra da Outra, de Tereza. (...)

Esses momentos de discussão da ata do dia anterior têm sido muito ricos e temos que valorizá-los também em nossa didática da formação. Além das autoras terem que se posicionar e se expor a respeito dos temas, dos conteúdos tratados, fazemos um momento que se volta sobre o próprio escrever, sobre sua escrita. As atas têm sido discutidas em termos de seu gênero discursivo, as duas vezes. Ali, no ato de lê-las, estamos em pleno momento de encostar no que possa talvez vir a ser uma escrita docente, que só nós podemos validar, analisar, criticar, pois nós estávamos lá. (...)

Reiniciamos discutindo ainda teoricamente as questões da aula anterior, definindo fonema, consciência fonêmica, consciência fonológica, grafema, letra. (...). Eu e Marlene fizemos um duo, cada uma falava uma hora, longamente. Mais um tema para analisar esse grupo: a identidade das duas formadoras principais. Cada uma tem seu estilo, a partir de sua fundamentação teórica, experiência de formação que traz uma representação sobre seu interlocutor, que interfere no discurso produzido. Certamente, eu apresento uma base linguística. Marlene traz muito os equívocos mais recorrentes, feitos pelos métodos ou pelos professores, no ambiente escolar. Crítica esses formatos, qualificando-os como improdutivos. (...)

Em seguida, analisamos um exercício preparado e enviado por Gisele. Muitas coisas foram expostas, discutidas, ensinadas. O conceito de notação, que Janete trouxe do texto do Artur, a ideia de representação veio auxiliar essa discussão. O conceito de fonema. Alguns elementos da teoria de Ferreiro sobre hipóteses infantis sobre a escrita. Eu saí de lá otimista. Estamos efetivamente construindo junto com essas professoras uma didática da alfabetização, a meu ver. Vamos falar sobre isso no grupo de pesquisa hoje.

Ata escrita pela formadora Ludmila Thomé de Andrade

Pensando nas figuras do agir formador (GERALDI, 1985) que podem ter sido geradas a partir do título “Des(ata) de pesquisa-formação EPELLE III dia 28 de março de 2012”, produzido pela formadora Ludmila Thomé de Andrade, temos inicialmente algumas compreensões: há, no viés poético, um claro propósito de remeter ao evento anterior, marcado pela resistência dos professores em produzirem a ata, desmistificando/dessacralizando esse gênero, o que vai ao encontro da proposta seminal de re-inventá-lo: “Mas esse escrever é novo, nós escrevemos parágrafos, páginas, memoriais e agora vocês escreverão Atas, não as atas de condomínio; são atas registrando os Encontros, de modo que vocês possam consultar o que aconteceu depois”.

A formadora, ao assumir a escrita da ata, significou ratificar a uma dimensão simétrica dessa formação de que, ao realizarem “tarefas”, estão assumindo um lugar de um enunciado individual no jogo da enunciação do EPELLE.

A escritora usa a expressão “pauta magra”. O que podemos pensar a respeito? Uma pauta “magra” pode significar para muitos docentes participantes de uma formação e para uma equipe gestora, um esvaziamento, incompetência, falta de compromisso, desvio dos objetivos pré-estabelecidos, entre outros. No contexto do evento de 28 de março de 2012 do EPELLE, a pauta “magra” constituiu-se um gesto de resposta dos formadores pesquisadores à compreensão de que o silêncio era necessário, silêncio subentendido aqui no sentido bakhtiniano, analisado por Augusto Ponzio, de “calar-se, de encontro de palavras, como posição de escuta, como exercício de escuta amorosa da palavra outra que requer escuta” (PONZIO, 2010, p.56).

Marlene sugeriu que não lêssemos a ata que estava distribuída, pois a autora não estava lá. Acatamos. Nesse instante, entra Julia e acabamos fazendo o momento de leitura da ata. O texto estava excelente, bem denso e pontuando coisas importantes acontecidas entre nós na semana anterior. Muitos minutos (muito calmos e concentrados) foram dedicados à discussão desse texto, acredito que com muito proveito por Julia (...)

Por várias razões, adotou-se o critério de não fazer a leitura da ata em que a autora estivesse ausente. Primeiro, porque esse gênero vinha sendo defendido como um enunciado individual de relevância para aquele coletivo da formação em que se deveria relatar “coisas importantes acontecidas entre nós na semana anterior”. Segundo, sem a presença da autora, haveria uma “perda de sentido” da estratégia metodológica da formação e seu elo com os movimentos linguístico, epilinguístico e metalinguístico, conforme registrado na ata da formadora: “Aspectos gramaticais foram analisados, indicadas as regras gramaticais, as causas de erros frequentes”.

Essa ata constituiu-se uma metarreflexão para a formadora sobre as intencionalidades da pesquisa-formação quanto à escrita docente e discente:

Esses momentos de discussão da ata do dia anterior têm sido muito ricos e temos que valorizá-los também em nossa didática da formação. Além das autoras terem que se posicionar e se expor a respeito dos temas, dos conteúdos tratados, fazemos um momento que se volta sobre o próprio escrever, sobre sua escrita. As atas têm sido discutidas em termos de seu gênero discursivo, as duas vezes. Ali, no ato de lê-las, estamos em pleno momento de encostar no que possa talvez vir a ser uma escrita docente(...)

Nas duas atas, tanto da professora que registrou: “Ludmila aponta que há um estilo de escrita de cada pessoa”, quanto da formadora, foram ressaltados os aspectos estilísticos na produção escrita, que trazem o estilo como característica da subjetividade, ou seja, da autoria no texto:

(...) aspectos estilísticos discutidos e finalmente aspectos de natureza semântica que se chegou a analisar como estilístico, inclusive que falam do grupo, do seu conhecimento mútuo, na construção de suas identidades nos diálogos que ali se dão(...). Julia ouvia tudo e aproveitava, achei que as demais também anotavam as regras e observações que fazíamos. Mas justificou-se apenas nesse momento, dizendo que estava reproduzindo a palavra da Outra, de Tereza. (...)

7.5 Des-atando a escrita da Ata

A estratégia didática da escrita do gênero Ata transgride concepções teóricas-epistemológicas-políticas, quando pensamos o lugar hegemônico que vem sendo discutida e definida a formação continuada de professores. Principalmente uma concepção de que “os professores não escrevem” ou “não sabem escrever”. A concepção de formação, enquanto *Encontro*, e as estratégias didáticas *Epelleanas* visibilizam os conhecimentos produzidos na vida e no exercício profissional docente por meio do processo de autoria docente.

Podemos concluir que os discursos dos docentes da universidade e da escola básica são carregados de discursividades e valores sociais, refletem e refratam posições teóricas, experiências e expectativas distintas sobre a escrita docente do gênero Ata e que há uma polifonia de vozes presentes na escrita do gênero que transcrevem uma codificação do auditório social, presente na arena discursiva da formação, constituindo-se em uma estratégia formativa importante para pesquisadores do campo que assumem uma perspectiva enunciativa-discursiva e que concebem os docentes como autores e a formação enquanto lócus em que a palavra docente seja levada em conta e conte os saberes e fazeres docentes.

8 O DIREITO À LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

*Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. [...]. É necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado.
(Antonio Candido)*

Neste capítulo, busco refletir sobre o processo de desenvolvimento da estratégia didática Leitura Literária no EPELLE a que se propuseram os pesquisadores formadores e professores da escola básica durante os Encontros da pesquisa-formação denominados EPELLE. Desse contexto, irei analisar o acervo literário, os discursos de professores pesquisadores e professores alfabetizadores, presentes nas pautas, nas atas e na formação, buscando compreender a relação entre os espaços-tempo de literatura literária e suas intencionalidades na formação docente.

Os eventos de formação e a estratégia de Leitura Literária constituem-se preocupações com um caminho que garanta o direito à literatura e assegure ao docente a vivência estética do texto literário, assim como assegure a possibilidade de criação de novas práticas efetivas no processo alfabetizador. Discutiremos de que forma a literatura pode contribuir para a criação de situações contextualizadas de linguagem, ao relatarmos a potencialidade do trabalho pedagógico que vai além das intencionalidades formadoras e didatizantes, pois o ato/acontecimento proporciona fruição estética dos docentes leitores e uma ancoragem experiência ético-estética do outro e não a “instrumentalização docente”.

Uma das perspectivas que norteiam este estudo é a de que a Literatura, tal como argumenta Cândido (1972, p. 805), seja uma força humanizadora, que revela o ser humano e, ao mesmo tempo, “pode formar”, pois “ a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua em toda sua gama”, ela levanta questões, tensões, conflitos, potencializa sentidos, ajuda-nos a compreender o mundo que nos cerca e quem somos ou poderemos ser, faz-nos entrar em contato com outras realidades, “humaniza em sentido profundo”, “faz viver”(Ibidem).

Esta compreensão converge com a concepção de letramento literário como sendo “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de

sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67), e mobiliza-nos na busca por um caminho que garanta o direito à literatura, de uma vivência estética do texto literário.

Muitos dos que pensam e trabalham com a formação continuada de professores, sobretudo dos anos iniciais, partem do pressuposto de que a potencialidade do trabalho pedagógico vai além das intencionalidades formadoras e didatizantes, pois o ato/acontecimento proporciona fruição estética dos leitores e uma ancoragem para a experiência ético-estética do outro, e não uma mera “instrumentalização docente”. Nesse campo, têm surgido importantes discussões sobre as possibilidades de criação de novas práticas efetivas no processo alfabetizador, a partir de questionamentos, como: por que a opção pela literatura como estratégia formadora docente? Para que serve a literatura na formação continuada docente? Que lugar a literatura realmente ocupa nas práticas dos professores formadores e dos professores da escola básica?

Neste capítulo, analiso o processo de desenvolvimento da Leitura Literária como estratégia didática de formação, a que se propôs o grupo de pesquisadores formadores da pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública”, nos encontros EPELLE com os professores da escola básica. A base ético-epistemológica que deveriam orientar todos os procedimentos teórico-metodológicos desta pesquisa-formação é definido pela coordenadora do grupo:

pensamos a formação continuada a partir da dimensão do professor, considerando que sua identidade é constituída através de gestos didáticos que podemos problematizar e estão presentes na cena enunciativa da formação (...) buscando estabelecer traços incontornáveis da didática da formação docente, sobretudo a de professores que aprendam sobre a linguagem. (ANDRADE, 2010, p.188)

Desse contexto, focalizo o acervo literário selecionado pelos pesquisadores-formadores nos Encontros, buscando compreender, a partir dos discursos dos professores pesquisadores e professores alfabetizadores presentes nas pautas, nas atas e na formação, a relação que se estabelece entre os espaços-tempo de leitura literária e as intencionalidades na formação.

Foi buscando, portanto, o encontro das perguntas e respostas possíveis que comecei a trilhar, junto com o grupo do EPELLE, um caminho de formação que nos garantisse possibilidades de “inventarmos” práticas pedagógicas efetivas com a

literatura. Ao lado de Bakhtin (1929), que postula que o sujeito é constituído pela linguagem e que sua consciência forma-se a partir das interações ideologicamente marcadas pelo horizonte social de cada grupo que compõe uma sociedade, e de Tardif (2007), que destaca a heterogeneidade dos saberes docentes e descreve as diferentes fontes das quais tais saberes emanam, parto para o diálogo trilhando o seguinte caminho: primeiro, realizo algumas considerações sobre literatura e formação docente; posteriormente trago os conceitos bakhtinianos de ética e estética e seu elo com o trabalho com a literatura e a linguagem na formação mesclada com *eventos* Epelleanos e finalizo fazendo algumas ponderações referentes aos processos de pedagogização e fruição da literatura na formação.

8.1 Para que a leitura literária na formação continuada docente?

A questão da leitura literária na formação de professores configurou-se como um tema relevante (BRITTO, 2003; LAJOLO, 1992, 1993; SILVA, 1998, FRIGOTTO, 2011), sob o ponto de vista da pesquisa em Educação, uma vez que se verificou uma crescente produção bibliográfica no campo. Ressaltam-se também as expectativas sociais em torno do “professor leitor” e os discursos proferido por distintas esferas sociais que apontam, com diferentes posições axiológicas, a leitura como fundamental no processo de transformação social. Formar leitores em potencial impõe-se, portanto, como sendo um dos principais objetivos docentes na escola.

Atingir tal objetivo, no entanto, remete-nos ao questionamento que inicia essa seção: para que a leitura literária na formação continuada docente?

Primeiramente, destaco que a formação cultural de qualquer pessoa passa pelo direito à literatura e que o acesso aos bens culturais está distante da população brasileira e dos próprios docentes, que, embora tenham dado “um salto de escolarização, realizando um curso de nível superior, (...) encontram-se em vácuo cujo preenchimento só poderá acontecer à medida que os professores venham a ter acesso aos bens culturais que sempre foram negados às famílias de que procedem” (GERALDI; GERALDI, 2011, p. 42).

Nesse sentido, do direito a literatura, afirmamos que a experiência da leitura literária na formação continuada docente

(...) não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, mas também como vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita na palavra narrativa e a palavra feita matéria na poesia são **processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e dos escritos**. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar o que queremos dizer ao mundo, assim nos dizer a nos mesmos. (COSSON, 2006, p. 17) (grifos meus)

Sendo assim, é fundamental assegurarmos que a literatura necessita consolidar um lugar no processo de formação docente, embora a análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia⁴⁴, no ano de 2011, em algumas universidades fluminenses (UERJ, UFRJ, UNIRIO, UFRRJ) (LUCIO, 2012, p. 81), mostrem que a literatura não faz parte do rol de conhecimentos que integrem a formação inicial docente, o que faz que essa formação fique restrita, na maioria dos casos, àquela recebida na educação básica ou àqueles que pertencem às famílias que possuem um certo *capital cultural*⁴⁵ (BORDIEU, 1964).

Ao fazermos uma busca nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores em nível médio, existentes na Rede Estadual do Rio de Janeiro, e nos documentos de Reorientação Curricular dos anos de 2006, 2010, constatamos a ausência da disciplina Literatura Infantil.

É vital a literatura na formação continuada docente como estratégia pedagógica de formação, não a partir de uma história de literatura pelo viés da noção conteudista de ensino, mas a partir de uma literatura que garanta aos docentes a possibilidade de inserir-se em práticas de leitura e escrita, de modo a oferecer experiências coletivas de leitura, uma leitura que “garanta a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2006, p. 23)

Por fim, devemos entender que a leitura literária na formação continuada docente compreende que a literatura serve como um *direito humano* e uma prática social, portanto de responsabilidade das instituições formadoras educacionais. A questão desafio é garantir sua vivência ética, estética e seu “poder” de humanização.

⁴⁴O trabalho intitulado *Professor de leitura e escrita: imagens do presente* foi apresentado por mim na VII Jornada de Estudos Literários, no ano de 2012, na UERJ Maracanã, e encontra-se disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/jel/2012/cadresumosJEL2012.pdf>.

⁴⁵ O conceito de capital cultural é um termo cunhado e utilizado por *Bourdieu* para analisar situações de classe na sociedade.

8.2 A literatura na formação docente entre o ético e o estético no trabalho com a linguagem

Iniciavam-se os EPELLEs sempre com a estratégia didática de leitura literária, assim como era disponibilizado uma maleta de livros para que pudessem ser realizados empréstimos por parte dos professores, para que houvesse ampliação do conhecimento sobre o acervo literário contemporâneo que, muitas vezes, integravam o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), e que, normalmente, existem nas unidades escolares, mas que não era de conhecimento por parte deles.

As mediações literárias ocorriam por meio das trocas de livros que eram socializados e que tinham como objetivos inserir os docentes em uma comunidade de leitores de literatura e facilitar o desenvolvimento da autonomia leitora.



Figura 34: Fotografias da maleta literária utilizada nos Epelles (LUCIO, 2012)

No ano de 2012, ocorreu um grupo focal com as professoras participantes do EPELLE, com o objetivo de avaliar a formação e construir o planejamento para o segundo semestre. A mediação, por meio da leitura literária, e a estratégia de empréstimos foram destacadas

Porque a leitura que se faz todo o início de EPELLE contagia a gente, sabe que é adulto. As leituras que a Ludmila faz, os livros que ela apresenta, a disponibilidade de se pegar livros, como forma de empréstimos. (Professora Ana Paula Peixoto, transcrição de grupo focal realizado no dia 13 de junho de 2012)(grifos meus)

O acervo também é destacado por apresentar uma variedade de livros que remetem ao conhecimento da diversidade de textos literários que só podem ser apreciados “por que se manteve fiel à alegria que experimentou (...) ao ler”

(BENJAMIN, 1994 , p. 235). Principalmente o livro de imagens é ressaltado na experiência infantil que mostra ao docente que “a imagem colorida faz a fantasia infantil mergulhar sonhadoramente, em si mesma, (...)” (ibidem), sendo que

*No meu caso o mais marcante foi a leitura, porque eu contava algumas histórias (...) eu até deixava eles olharem os livros, tem a caixinha de livro lá na sala, sendo que depois que eu comecei a participar das aulas, e a cada encontro, é uma **leitura de livro diferente, com escrita, sem escrita, só com imagem, onde você pode explorar bastante...** (Professora Maria Eduarda, transcrição de grupo focal realizado no dia 13 de junho de 2012)*

O trabalho com a linguagem na Educação Infantil e o processo de alfabetização são enunciados trazendo uma forma diferenciada e articulada de pensar as práticas de leitura e escrita e o objeto cultural livro com sua materialidade tátil e visual, mostrando que a importância da interação e que “a imperiosa exigência de descrever, contida nessas imagens, estimula na criança a palavra” (ibidem, p.241), o que atribui sentido às experiências docentes e uma vivência do texto literário também como trabalho alfabetizador, pois “a criança redige dentro da imagem (...) ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal (...) Graças a elas, aprende ao mesmo tempo, a linguagem oral e escrita” (ibidem, p.242), conforme o evento abaixo aponta:

*Teve um momento que eu fui pega por um aluno meu de surpresa, em que ele pegou o livro e foi pro meio da sala e começou a contar a história, e eu fiquei assim: “Não está no momento, não é o momento”... e aí ele: “tia Ana Paula, só um minuto que eu vou contar?” E eu: “tudo bem, desculpa”, então ele sentou, contou... Então, assim, eu pude ter um olhar diferente de que a criança mesmo pequenininha, ela sabe, ela, lógico, ela não tá lendo aquilo, **a escrita propriamente dita**, mas ela está vendo com os olhinhos dela, ela tá contando aquela imagem que tá ali, e aí eu acho que fica até mais bonito, entre aspas, do que quando tá escrito, porque ela está criando de coração, e aí é claro, todo mundo conhece, o ursinho Pooh, por exemplo, tem ali a imagem, mas se ele quiser dizer que não é do ursinho Pooh, é o ursinho roxo, ele vai dizer, porque pra ele é o ursinho roxo. E aí eu aprendi a ver que, “caramba é o ursinho roxo, tá lindo, muito bem!” então assim, isso ficou muito latente, de que mesmo os pequenininhos, **eles podem manusear os livrinhos**, que não sejam de papel, mas de espuminha né, aquele material especial pro bebê, que ele pode colocar na boca, manusear. E lá na outra escola sempre teve, a ciranda do livro, desde, mesmo no início da alfabetização, **sendo que eu ficava meio que com medo de colocar a caixa de livro lá no final da sala porque tem, mesmo aqueles que saem do Pré-II já sabendo ler, tem os que chegam de outras escolas e que não sabem, ou que chegam da própria escola mas com um nível de leitura um pouco mais baixo né, e eu ficava com medo de deixar lá e causar algum constrangimento, mas aí nesse mesmo... nessa mesma vertente, eles pegam os livros**, quando eles não conseguem ler alguma palavra, eles não me perguntam, eles criam em cima das figuras, e essa possibilidade, de ver que **leitura é possível em todas as faixas**, com olhares diferentes, **acho que isso ficou muito forte, assim, em todo momento...** Termina uma atividade em outra escola que eles são maiores o livrinho tá lá, eu não peço, vai, pega quem quer, e na escola de manhã também, eles terminam as atividades, eu falo, deixo uma mesa com massinha e outra mesa eu coloco um livrinho, e aí peço*

pra criança escolher, e aí eles contam a história e muitas vezes eu filmo essas contadas... contações de história um pro outro e antes eu acho que eu não ia deixar, com medo de que eles estragassem o livro, de que “nossa, não é assim, “perai” pega com cuidado, vai cair, e vai arrebentar” essa coisa que as vezes a gente não tem... (Professora Maria Eduarda, transcrição de grupo focal realizado no dia 13 de junho de 2012)

Um dos princípios do letramento literário é a construção de uma comunidade leitora: “é essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo” (COSSON, 2006, p. 47), o que é concretizado por meio da maleta literária, da estratégia de formação leitura literária e de ações coletivas e individuais com a abertura de um espaço *heterogêneo heterológico* (LAROSSA, 2015, p. 148) na sala de aula docente.

Com efeito, a experiência da vivência da estratégia formativa da leitura literária envolveu a ampliação de um repertório por meio de um acervo com obras diversificadas, destacando-se as obras de literatura infantil, conforme registrado abaixo:

EPELLE 2011	Asa da Palavra	Adriano Bitaraes Neto
	A pobretona que virou rainha, do livro “Volta ao mundo em 52 histórias”	Neil Philip
	A casa da madrinha (extrato)	Ligia Bojunga
	Poesia de Cordel, IV Inspiração Nordestina	Patativa do Assaré
	Prólogo	Janusz Korcak
	Leitura expressiva de poesias - Sala de leitura da FE/ UFRJ “Felicidade clandestina”	
	Ler, escrever, contar e fazer conta de cabeça	Bartolomeu Campos de Queirós
	Bichos que existem e que não existem	Arthur Nestrosvski
	Com a pulga atrás da orelha	Chistiane Gribel
	A redação	Antonio Skarmeta
	O nariz	Luis Fernando Veríssimo (crônica)
	Primeiras histórias e as margens de alegria	Guimarães Rosa
	O livro das ignorâncias	Manoel de Barros
	Tatu bota tumati	Marildes Marinho
ABCD em terceira dimensão	MarionBataille	
Primeira Anotação feita em meu diário	Alan Pimenta	

EPELLE 2012	O comedor de livros	Comotto
	O ramo e o vento	Otávio Paz
	Equipamento escolar	Carlos Drummond de Andrade
	Pato! Coelho!	Amy Krouse Rosenthal
	O menino que aprendeu a ver	Ruth Roxa
	A história do leão que não sabia escrever	Martin Baltscheit
	A revolta das palavras	José Paulo Paes
	Barulho, barulhinho, barulhão	Arthur Nestrovski
	Feijoada dinâmica	Daniel Perissé
	Cornita	Luís Fernando Veríssimo
	A verdadeira história do chapeuzinho vermelho	Agnese Baruzzi e Sandro Natalini
	O carteiro chegou	Janet e Allan Ahlberg
	A onda	Suzy Lee
	A sombra	Suzy Lee
	Mamãe é grande como uma torre	Brigitte Schart e Jacky Gleid
	EPELLE 2013	Histórias de sacudir o esqueleto
Uma palavra só		Angela Lago
O catador de pensamentos		Monika Feth
Uma letra puxa a outra		José Paulo Paes
Histórias meio ao contrário		Ana Maria Machado
Tá vendo uma velhinha de óculos, chinelo e vestido azul de bolinha branca no portão daquela casa?		Ricardo Azevedo
Quando o segredo se espalha (a poesia em voz alta)		Alaíde Lisboa de Oliveira e Francisco Marques
Abrindo caminhos		Ana Maria Machado
Carioca ao largo		Roberta Thomas Schultz
Nós	Eva Furnari	

Tabela 6: Quadro Leitura literária Epelleana (LUCIO, 2015)

O repertório é marcado primordialmente por livros de literatura infantil o que exige a percepção dos “(...) textos como entradas, portas e janelas por onde as crianças entram sem cerimônia. Entradas múltiplas e imprevisíveis. Os livros infantis, desde a sua origem, contam com o diálogo entre o texto verbal e o não verbal.” (CORSINO, 2014, p. 28).

A esfera literária constrói-se visando a um amplo público que pode ser atingido em distintas épocas, contando com a co-participação de leitores que

produzem sentido na interação com os textos e na forma como articulam a narrativa literária ao seu universo referencial.

Entendo que a potencialidade dos pressupostos bakhtinianos para a compreensão das relações linguagem/cultura faz-nos entender que as leituras literárias têm valor para cada sujeito, na medida em que é lida, experienciada, dialogada, ou seja, o “todo ato cultural vive por essência sobre fronteira” (BAKHTIN,1993, p.87) do diálogo com a ética, pois a *estética* é o acabamento do agir do sujeito.

A visão estética parte de um centro de valor do ser-*evento*, do “acontecimento realizado” em que “o mundo se dispõe em torno de um centro valorativo concreto, que é visto, amado e pensado” (BAKHTIN, 2010, p.124). Assim, a construção do sentimento do mundo é possível a partir do que é percebido e valorado pelo ser humano.

Houve, no dia 16 de maio de 2012, um encontro em que o momento da leitura literária foi dedicado à leitura do livros de imagens “A Onda” e “A Sombra”, conforme a pauta abaixo:



Epelle

Encontros de Professores de Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita

Leduc

“Uma imagem vale mais que mil palavras.”
Diga isso em imagens.
Millor Fernandes

O silêncio é o começo do papo.
Arnaldo Antunes.

Pauta

Dia 16/05/2012

18:30h às 21:30h

Leitura literária:

Livros de Imagem *A onda*, *A sombra* |

Leitura e comentários da ata de 9/05/2012 elaborada por Grace Capela

Figura35: Pauta do EPELLE do dia 16 de maio de 2012.

Conforme previsto na pauta, os professores viveriam a leitura dos livros abaixo:



Figura36: Capas dos livros de Suzy Lee

Após o evento, uma ata foi escrita por uma docente participante do EPELLE, e, dessa produção discursiva, destaco a seguir alguns excertos:

Iniciamos com a **contação** do livro Ondas. O livro Ondas era de **imagens** o que tranquilizou-nos bastante...Achei que o grupo prestou bastante atenção, **serenamente “ouvinte”**. Tinha também Sombras e Ludmila poderia colocar na caixa de empréstimos se interessar ao grupo, foi lembrando dos livros: REM que remete ao movimento de olhos, sonhos, transformação e Zoom. (...) Julia apresenta **sua dificuldade com livros sem texto** e concorda com Ludmila sobre quão **suficiente seria ter só isso como livro**. Ludmila acrescentou o fato de se planejar esse momento e que assim esse leitor estaria passando a leitor de palavras depois dessa vivência com livros de imagem desde da Educação Infantil. Marlene nos remete à **individualidade dessa leitura de livros de imagem**, da solidão que nos permite voltar, parar, ler de novo formulando novos textos. (Ata escrita pela professora Tereza referente ao Epelle do dia 16 de maio de 2012).

Entendo que, em contextos pedagógicos, haja sempre uma intencionalidade formadora na seleção de uma leitura literária, que antecede à seleção de um livro específico e não outro, e que a escolha pode estar relacionada e interligada ao desejo de proporcionar uma fruição estética dos leitores sem que ocorra nenhuma proposta atividade oral ou escrita.

No entanto, o registro em ata do encontro de formação conduz-nos ao seguinte questionamento: houve uma proposta de “ensinar” aos docentes a leitura de elementos não verbais? Existe um roteiro de ações que o professor deva realizar para fazer a leitura de imagens com seus alunos?

A ata registra a fruição em forma de “silêncio” da leitura literária do livro de imagens, seguida da afirmação de que os docentes “serenamente ouviram a contação”. Segundo os estudos bakhtinianos, o silêncio é a condição física para enunciar, viabilizar o reconhecimento, e também pode ser interpretado como espaço do monologismo e da univocidade. O silêncio está presente, na medida em que é

possível reconhecer as imagens, viabilizando a decodificação dos signos, o que traz “tranquilidade aos docentes”.

O livro literário pode ser entendido a partir do pensamento de Bakhtin (2010, p. 101), pois “trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens”, que vai da ilustração, à ambientação, aos caracteres, ao estilo do desenho, à escolha das cores, ao formato, que dão ao conjunto da obra o caráter dialogal entre as imagens tão importante para o desenvolvimento estética.

Na ata “Julia apresenta sua dificuldade com livros sem texto e concorda com Ludmila sobre quão suficiente seria ter só isso como livro”, a docente e a formadora, por meio da fruição do livro de imagens que conta uma história apenas com imagem (CAMARGO, 1995, p. 20), apontam a complexidade da leitura de um enredo sem uso de palavras.

A leitura do livro de imagens traz-nos a necessidade de pensarmos a leitura diante de gravuras, ou seja, a leitura em sentido amplo, sendo importante que não haja a imposição de uma única leitura no trabalho com os livros de imagens. Por isso, em ata realizada em dois encontros de formação, é registrado que a formadora Marlene pontua sobre a “individualidade dessa leitura de livros de imagem”, trazendo o “ato/acontecimento” do livro de imagens para o espaço da formação e analogamente para o cotidiano da sala de aula.

O livro de imagem envolve a formação docente, sendo a

partilha de imagens a abertura para o confronto de olhares. Como as interpretações não serão as mesmas, na troca de interpretações é possível perceber os diferentes pontos de vista. O olhar do outro amplia o olhar de cada um que, ao retornar às imagens, vê o que antes não via. Este exercício de olhares é um exercício de leitura, muito importante para a compreensão de si mesmo e do outro. (ANDRADE & CORSINO, 2005, p. 38)

Ler esse tipo de livro era um ato ético-estético formador que trazia à tona o pensamento sobre a qualidade da produção literária para as crianças, considerando a integração entre a elaboração da linguagem, o tratamento dado ao tema, as ilustrações e o projeto gráfico (ibidem, p. 39).

8.3 Os “deslimites” da leitura literária na formação: pedagogização e fruição

No contexto de formação, corremos sempre o risco de apresentar propostas que venham a “completar muitos vazios”, nas palavras de Manoel Barros, mas

“nesse sentido, na relação livro e leitura, vale o questionamento: o que os leitores fazem com os livros e o que os livros fazem com os leitores?” (CORSINO, 2008, p.29), parafraseando Corsino, “o que os professores e formadores fazem com o livro e o que os livros fazem com os formadores e os professores?”

O risco de apresentar a literatura como conteúdo distante dos desejos e expectativas dos professores faz-se presente. O esforço didático da formulação da leitura literária está em criar estratégias para que o texto literário atinja o centro de valores de cada leitor, construindo uma relação significativa com o autor, pautada não apenas na sua legitimidade social, mas também nas formas de abordar algumas temáticas e representações de mundo que se aproximem do universo referencial de cada um.⁴⁶

Esse esforço de “completar muitos vazios” da formação docente, diante do universo literário, foi no sentido de promover uma “escolarização” adequada da literatura: de como o texto literário precisa ser vivenciado, como se deve trabalhar o texto de forma a incentivar os leitores.

Nas experiências leitoras na formação, foram mobilizadas as escolhas estilísticas dos autores, a seleção lexical e a construção estética como produtoras de sentido, enriquecendo a visão estética dos leitores professores em uma “pedagogização” da linguagem. Por outro lado, a compreensão de que a literatura e todos os signos ideológicos são tecidos nas relações sociais e históricas, nas quais se inserem leitores e escritores que se afirmam na e pela linguagem, foi conscientemente experienciada na relação de cada professor leitor com os autores e os livros apresentados.

Na emoção literária (LAHIRE, 2002, p.95) entre o mundo vivido e o mundo escrito, na “confluência do próximo e do distante, do mesmo e do outro, do semelhante e do diferente”, a estratégia leitura literária faz-se como uma possibilidade de “desfazer o normal”, como uma forma consciente de que “desfazer o normal há de ser uma norma”. A leitura literária na formação precisa ter um tempo e um espaço organizado, com acervo selecionado para que os docentes reconheçam a literatura como um processo de construção do mundo, com um sentimento de pertença de uma sociedade grafocêntrica e integrantes de uma

⁴⁶ Destaco a importância dos estudos de Magda Soares quanto à escolarização da leitura literária, apresentados em: SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: *Escolarização da leitura literária*. Evangelista, Brandão e Machado (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006, e no artigo *Alfabetização e Literatura*. In: *Guia da Alfabetização*, nº 2, São Paulo: Editora Argumento, 2011.

formação cultural. Para finalizar questionamentos: quais os “deslimites” da literatura na formação?

Mário Vargas Llosa (2010, s.p.) traz-nos uma das respostas, ao declarar que

um mundo sem literatura seria um mundo sem desejos, sem ideais, sem irreverências, um mundo de autômatos privados daquilo que faz com que o ser humano seja realmente humano: a capacidade de sair de si mesmo e transformar-se em outro, em outros, modelados com a argila de nossos sonhos.

9 CURRÍCULO ALFABETIZADOR EPELLEANO: UM RIO DE ÁGUAS DOCENTES

*A ausência de construção de projetos curriculares de formação, dotados de coerência sistêmica, cuja pertinência seja explícita e fundamentada, constitui, sem dúvida, um dos pontos críticos fundamentais da formação de professores.
(Rui Canário)*

As palavras de Rui Canário marcam mais uma vez esta tese e, assim, trago-as na epígrafe acima para tratar uma questão central no debate educacional no campo da formação de professores: o currículo, tema que gera expectativas crescentes, principalmente no ano em que este estudo tem um acabamento (2016), pois no contexto brasileiro ocorre a consulta pública sobre a proposta de uma Base Curricular Comum (BCN).

As práticas coletivas, construtivas e colaborativas vividas no EPELLE, em que professores e formadores instauraram discursividades (AMORIM, 2004) e foram autores no momento do acontecimento enunciativo dos Encontros de formação, apontam caminhos para que na cena enunciativa da formação o currículo fosse concebido como criação docente com objetivos advindos do fazer educativo, voltado para a formação do professor que ensinará a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Romper as teias de um currículo “estrito” que, em decorrência do contexto nacional, sofre influência de instituições nacionais e internacionais⁴⁷ e, em menor

⁴⁷ Uma das instituições que influenciam a formação docente é a Fundação Lemann, uma organização sem fins lucrativos brasileira, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, atuante na área da educação no Brasil. A instituição auxilia financeiramente propostas na área de educação por meio de um programa conhecido como *Start-Ed*, e também propostas de políticas educacionais, envolvendo pais, professores, estudantes e secretarias de ensino, assim como, disponibiliza cursos próprios e em parceria com outras instituições para a formação de professores e gestores. A Fundação possui parcerias e cursos com outras instituições como: Harvard University, Yale University, Stanford University, Columbia University, University of Illinois, University of California e MIT, universidades estadunidenses. No Brasil sua parceria é com o Instituto Abaporu de Educação e Cultura, no entanto trata-se apenas de uma identificação inicial.

grau, o conhecimento científico sobre educação e formação de professores, é o objetivo aqui apresentado.

Reconstruir, em novos termos, o currículo de formação docente, convocando os fins e meios de uma concepção aberta com base em um conhecimento da realidade, chegando a construções que auxiliem os futuros docentes nas situações e na tomada de decisões, é a contribuição do presente capítulo, pensando sempre que “currículo é trajetória, viagem, percurso” (SILVA, 1999,p.150).

O percurso desse capítulo focaliza-se preliminarmente na análise das pautas dos três anos de formação, por refletirem a construção de vínculos horizontais (CANÁRIO, 2005, p. 100) entre os docentes e os formadores, a escola e a universidade. Posteriormente realizei uma leitura compreensiva de um conjunto de textos que constitui-se em uma apostila de estudos utilizada no EPELLE no segundo semestre de 2012 e finalizei indicando a necessidade de um projeto de construção curricular de formação em que o professor é intérprete crítico da formação, sendo o instituidor de um *currículo implicado*.

9.1 Os artesãos da formação e o currículo

Apresentar os professores da escola básica e da universidade como artesãos do currículo é pensar que, durante o movimento de construção artesanal dos encontros, ao longo dos anos, todos colocaram suas “mãos” para construir um currículo como potenciais conhecedores e criadores dos Encontros.

Inicialmente a construção do currículo realizou-se por meio de entrevistas coletivas docentes, mensagens de e-mail e debates entre docentes e formadores,

Os projetos da Fundação são: Conselho de classe: a visão dos professores no Brasil; Movimento pela Base Nacional Comum; **Internet na Escola; Excelência com equidade; Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens;** Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor em sala de aula; Formação inicial de Professores; **QEDU: maior portal de dados educacionais do país; Conviva Educação; Curso para jornalistas: investigando a qualidade da educação com dados públicos; Seminário líderes em Educação e Transformar. Sugerimos que estudos futuros tenham como objeto a atuação da Fundação na Formação Docente.** A primeira pesquisa da instituição no Brasil foi sobre os sistemas estruturados de ensino que investigou a percepção de professores, diretores e pais de alunos sobre o uso destes materiais realizado por Paula Louzano co-autora do Boletim da Educação no Brasil, coordenado pelo PREAL e tendo atuado no CENPEC, na Fundação Victor Civita, na Secretaria de Educação de Diadema e o no Escritório Regional da Unesco para América Latina e Caribe (Santiago/Chile) e no momento. (grifos meus) O trabalho está disponível em: [http://www.fundacaoemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Sistemas_Ensino_\(2_dez_2008\)_FINA L\).pdf?_ga=1.227821205.942748439.1455823876](http://www.fundacaoemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Sistemas_Ensino_(2_dez_2008)_FINA L).pdf?_ga=1.227821205.942748439.1455823876)

em que o viés social da linguagem e o ensino da leitura e da escrita para crianças de classe popular marcavam os discursos. As indagações giravam em torno de questões, como: o que, enquanto escola, estamos fazendo para que as crianças aprendam a ler e a escrever? Qual o meu papel com a criança popular na alfabetização? (VAREJÃO; LUCIO, 2012, p.9)

Os textos teóricos e da arena discursiva da formação constituíam uma *cadeia de enunciados* que refletiam a necessidade do debate sobre os conhecimentos do campo da linguagem na formação, principalmente temas que englobassem o de aprender a conviver com as línguas e dialetos das classes populares, valorizando a diversidade cultural e buscando novas maneiras de trabalhar com a linguagem em sala de aula.

Categorizamos este primeiro ano como um movimento de construção de um projeto curricular de formação do docente alfabetizador, como de um *currículo aplicado para a formação do professor de leitura e escrita*.

O sentido do termo *aplicado* aqui é empregado no sentido de dedicado, uma vez que, no primeiro ano de formação (2011), os docentes participaram dos eventos de formação em um movimento de co-autoria, pois seus discursos moviam a formação entre apresentações em *Powerpoint*, escrita de memórias de formação, do gênero receita para ingredientes da alfabetização, e, a cada interrogação dos docentes e dos formadores, a formação era movida, removida e reconstruída.

Olhar a construção dos conteúdos abordados na formação é trazer apenas uma pequena parcela da edificação da tessitura curricular dos Encontros.

Os docentes são especialistas na leitura de seu trabalho pedagógico, da sala de aula e de seus alunos, assim os primeiros momentos de grandes debates fazem que o eixo *A criança de classe popular e a linguagem* tomasse concretude “pensando a educação de outro ponto de vista, de outra maneira” (LAROSSA, 2003, p. 2).

Os docentes, ao enunciarem sobre as crianças para as formadoras, fazem que ocorra uma circularidade criação docente-currículo-criação dos formadores, assim as vozes dos textos teóricos faziam-se presentes, como ecoam no quadro abaixo:

Eixo	Tema	Referencial Teórico
------	------	---------------------

A criança de classe popular e a linguagem	As crianças e sua experiência social com a leitura e a escrita	SIGNORINI, Inês. Quem é o ignorante?
	Socializações na escola	PAIXÃO, Lea Pinheiro; CRUZ, Léa da; MELLO, Marisol Barenco de. Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos
	O que fazer na escola? A escola redentora, a escola impotente e a escola transformadora	SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social
	Letramento de criança de classe popular: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia da diferença cultural	Basil Bernstein William Labov Pierre Bourdieu

Tabela 7: Eixos curriculares dos EPELLEs (2011) (LUCIO, 2016)

Ao passo que o debate sobre linguagem “fervilhava” nos Encontros, novas questões apareciam e traziam ao processo de construção curricular interrogações e necessidades para a formação. Dessa forma, era vital satisfazer as necessidades específicas dos docentes, vinculadas aos problemas enfrentados no fazer pedagógico. Logo, os eixos *Concepção de alfabetização; Alfabetização, literatura e leitura; Oralidade e Escrita; Métodos de Alfabetização e Escrita e Linguagem*, foram organizados semanalmente pelos docentes da escola básica e universitários, transformando textos teóricos “impessoais” em conhecimento proposicional, reorganizando-os em conhecimento pessoal, como ilustrado:

Eixo	Tema	Referencial Teórico
Concepção de alfabetização	Concepções Iniciais Sobre Alfabetização	FRANCHI, Eglê. A Pedagogia da Alfabetização.
	Ingredientes da Alfabetização	CARVALHO, Marlene. Receita de Alfabetização. CORSINO, Patrícia. Alfabetização não tem receita, mas tem princípios.
	Ler para aprender, para trabalhar, para escrever	LERNER, Delia. É possível ler na escola?
	A leitura da criança, a do adulto e a dos especialistas.	LERNER, Delia. É possível ler na escola?
	A criança na fase inicial da escrita: alfabetização	Smolka, Ana Luiza. A criança na fase inicial da

Oralidade e escrita	como processo discursivo	escrita:alfabetização como processo discursivo
	A formação do produtor de texto escrito	LEAL, Leila. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino
	Texto Injuntivo	VAL, Maria da Graça da Costa. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização
	Produtor do texto escrito	LEAL, Leila. “A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino”,
Métodos de Alfabetização	Alfabetização hoje: onde estão os métodos	FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos
	Métodos fônicos. Uma questão polêmica: como escolher um método de alfabetização? A escolha do método é um direito do professor.	CARVALHO, Marlene. Guia teórico do Alfabetizador.
	Cartilha de Alfabetização	MORTATTI, Maria do Rosário Longo.
	O professor imantado entre propostas teóricas	ANDRADE, Ludmila Thomé. O professor imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do método fônico. ANDRADE, Ludmila Thomé. Novos Espaços Discursivos na Escola
Escrita e linguagem	A linguagem nos processos de construção de subjetividade	GERALDI, João Wanderley. A linguagem e os processos de construção da subjetividade.

Tabela 8: Eixos curriculares dos EPELLEs (2011) (LUCIO, 2016)

O segundo ano de formação apresenta-se com a singularidade da presença dos docentes como autores e atores da formação, ou seja, efetiva-se a pesquisa-formação em que os docentes apresentam suas “práticas docentes”, subvertendo materiais instrucionais e retratando a heterogeneidade do trabalho alfabetizador de

seu cotidiano escolar. Vejo que esse ano (2012) foi marcado especificamente pela temática *Escrita* que eram vividas pelos planos de aula, fotografias, cópia do trabalho das crianças, vídeos gravados em sala de aula que os professores sistematicamente traziam para a formação, conjugada a questões-chave para a “boa escrita”, a “escrita correta”. Estava claro que *Escrita* de crianças tornou-se conhecimento imprescindível aos docentes.

Observamos na tabela abaixo que o tema *Escrita* realiza um movimento de complexificação que parte de um uso “ mais pragmático da escrita” até sua capacidade de “manifestação” dos sujeitos, que se dá a partir dos diversos momentos de diálogo sobre as escritas infantis, as capacidades inventivas e a subjetividade infantil, como é perceptível na organização a seguir:

Eixo	Tema	Referencial Teórico
Escrita e Ortografia	Princípios incontornáveis no ensino da língua escrita	ANDRADE, CORSINO. Em pauta: alfabetização, letramento, leitura e escrita.
	Teorias construtivistas e alfabetização	BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu. FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão.
	Sistema ortográfico: primeiras aproximações	MORAIS, Arthur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender
	Ortografia: ensinar e aprender	MORAIS, Arthur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender
	Alfabetização e	CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

	Letramento	-----Tempo de aprender a ler: a alfabetização narrada por escritores. <i>Revista Contemporânea de Educação</i> , v.6, n.11, jan.jul.2011, p.8-25.
Currículo, literatura e sistemas apostilados (Apostila)	Currículo de língua portuguesa e a “consolidação” da alfabetização	BATISTA, Antonio Augusto. <i>Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares</i> .
	Alfabetizando com literatura	ANDRADE, Ludmila Thomé de.;CORSINO, Patrícia. Guia do Programa Nacional Biblioteca na Escola 2005
	Literatura e escolarização	SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e Juvenil.
	Alfabetização e materiais apostilados	BUNZEN, Clecio; CHIMELO, Juliane Zonaro. Sistema apostilados e ensino de leitura para as crianças do 2º ano nos municípios paulistas

Tabela 9: Eixos curriculares dos EPELLEs (2012) (LUCIO, 2016)

Os Encontros de formação de professores em 2012 mostraram-nos que a prática docente de criação curricular baseava-se primordialmente na realização de diagnósticos e a identificação de problemas que os docentes traziam para a formação. A fim de, com base neles, coletivamente encontrar soluções, testá-las e avaliá-las.

É relevante destacar que quatro textos selecionados pelas formadoras a partir da demanda das docentes tiveram momentos de estudos muito pontuais, constituindo-se em uma apostila de estudos que foram realizados no segundo semestre. Denominei a apostila de Entretexto e será analisada na seção seguinte.

9.2 Entretextos *Epelleanos*

Denomino a apostila de Entretextos pelos textos que reunidos “adentraram” questões que estavam a cada dia mais consistentes nos Encontros. A escola carioca, “entristecida” com o controle gerencialista, apagava as formas de fazer e pensar as aulas dos docentes e traziam a “palavra escolarizada”, ponderada pelos

cadernos pedagógicos e os conflitos suavizados entre diretores das unidades escolares e a Coordenadoria de Ensino (CRE) da SME-RJ.

Os cadernos pedagógicos adotados pela SME-RJ, com o objetivo de direcionar o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, suscitavam nos docentes o dito popular “enquanto você vai com o fubá, eu já volto com o angu!”. Os professores tinham consolidado, em um ano e meio de formação, uma concepção ampla do processo de alfabetização que potencializava as crianças e sua linguagem. Os cadernos pedagógicos apresentavam uma concepção minimalista e reducionista de alfabetização, orientados para uma perspectiva linear, cumulativa e gradual do ensino aprendizagem, reduzindo o processo de alfabetização à capacidade de apreensão do sistema de escrita.

Os docentes iam desnaturalizando a padronização que estava sendo imposta por meio dos cadernos pedagógicos e da avaliação local, denominada *Alfabetiza Rio*, assim como das avaliações nacionais: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Os textos que constituíram a apostila utilizada no EPELLE foram lidos como “armadilhas para opressão” do mundo docente, pensando que “nós lemos o mundo (...) lemos o saber do tempo (...) lemos a vida em geral” (COUTO, 2008, p.9) e seus temas *currículo e consolidação da alfabetização, leitura, leitura literária e sistema apostilado* foram estudados minuciosamente na *arena* da formação. Assim, as perspectivas de trabalho pedagógico, referendado na uniformidade, constituía-se como negação do direito ao trabalho docente.

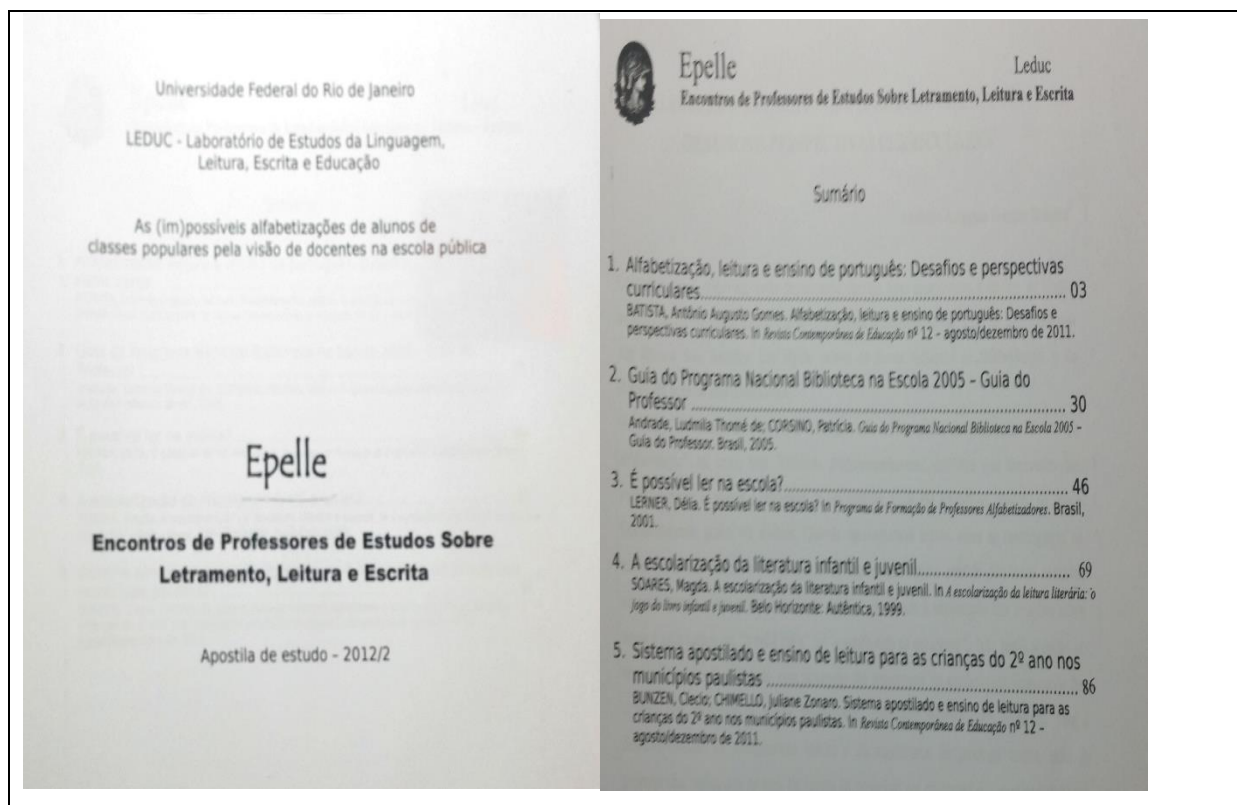


Figura37: Imagem da Apostila (2012-2) (LUCIO, 2016)

O ano de 2013 inicia-se entre a evolução do processo de subalternização docente e o entendimento por parte dos professores de que a uniformidade do trabalho pedagógico e seus pressupostos dificultam que “outras infâncias tenham visibilidade e sejam consideradas no processo de ensinoaprendizagem” (ALVES; GARCIA,1999), ou seja, a diferença que tornaria o trabalho pedagógico mais “rico” e os “saberes das crianças e suas características acabam sendo conformados às expectativas instituídas não apenas pela escola, mas pela própria política pública que orienta o trabalho.” (ESTEBAN, 2014, p. 199).

A partir desta realidade e com o decorrer de três anos de formação, as docentes “falavam, liam, escreviam, escutavam e pensavam em nome próprio, na primeira pessoa, com as próprias palavras, com as próprias ideias” (LAROSSA, 2015, p. 70) e, assim, a dimensão política ascende o espaço da formação como uma resposta “a não fazer o que era dito” com textos que diziam sobre a reconstrução da docência.

Os textos da apostila pervagam a formação de professores, inseridosem uma perspectiva política que vê a docência como uma *atividade crítica* que consiste sempre em um *despertar do talento incorformista*, de um educador “intelectual

orgânico”, “que não está separado do povo, da cultura, da história e da política de classes subalternas” como consideravam Gramsci e Florestan Fernandes (OLIVEIRA, 2010), como podemos visualizar abaixo:

Eixo	Tema	Referencial Teórico
Trabalho e Escrita Docente	Trabalho docente	ELLIOTT, John “Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio”
	Trabalho docente	ZEICHNER, Keneth “Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico”
	Trabalho docente	CAMPOS, Silmara e PESSOA, Valda “Discutindo a formação de professores com Donald Schön”
	Trabalho docente	ZEICHNER, Keneth e PEREIRA, Julio E. D. “Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social”
Gêneros Discursivos	Gêneros na sala de aula	Bakhtin. Gêneros Discursivos
	Gêneros na sala de aula	Síntese da teoria e aplicações nos processos pedagógicos de ensino da Oralidade, da Leitura e da Escrita nos anos iniciais da Escola Pública hoje
	Gêneros na sala de aula	ROJO, Roxane. Gêneros textuais e discursivos

Tabela 10: Eixos curriculares dos EPELLEs (2013) (LUCIO, 2016)

O rio da dimensão política da formação deságua no trabalho com a linguagem, “sendo o campo político a razão de ser do ensino de língua materna” (GERALDI, 2010, p. 49). Os docentes estavam preocupados em dizer-se “em como poder ajudar o ser humano a ampliar ‘a capacidade de expressão clara das ideias’, ‘na ação do sujeito falante entre outros sujeitos falantes no âmbito da sociedade e da história” (SOBRAL, 2009, p. 22).

9.3 Currículo Implicado: trans-formações docentes

Minha tarefa é ressaltar que é preciso tempo e diálogo para desenvolver pessoas e construir currículos, principalmente quando o tema é formação de professores. Currículos implicados com os docentes e crianças da escola pública

demandam envolvimento e dedicação, responsabilidade e responsividade, conhecimento e vida, e não mero registro de resultados de experimentos” (GERALDI, 2010 , p. 157).

Retomo aqui o ensinamento bakhtiniano que todo o texto entra na cadeia infinita de comunicação e responde e se abre à resposta, revelando uma compreensão do grande texto formado pelo currículo implicado *Epelleano*, por meio das trans-formações docentes, proporcionando intercâmbio de saberes e experiências, desenvolvimento de atividades pedagógicas e a pesquisa, enquanto projeto de formação e autoria coletiva que abrangue a prática vivida.

Surgem várias indicações de caminhos dessa construção dialógica, como a apresentada a seguir:

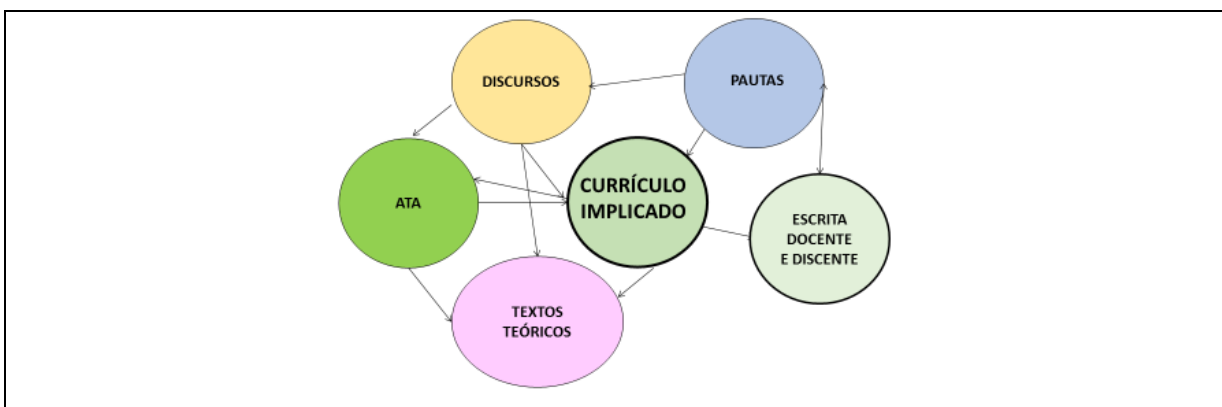


Figura 38: Currículo Implicado (LUCIO, 2016)

Caminhos não são modelos, são passagens da produção de uma formação que se centrou no processo de autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ACABAMENTOS, NÃO INACABADOS, PRINCÍPIOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DIALÓGICA

Porque nossa história, felizmente, será sempre uma história inconclusa. Por isso temos de continuar sonhando, lendo e escrevendo, que é a maneira eficaz que encontramos de aliviar nossa condição perecível, de derrotar o caruncho do tempo e de transformar em possível o impossível.
(Mario Vargas Llosa)

O fragmento do discurso de Mario Vargas Llosa, quando recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 2010, é a epígrafe das considerações finais dessa tese por registrar que “nossa história é inconclusa”, que é “preciso continuar sonhando, lendo e escrevendo” e, principalmente, que é preciso “transformarem possível o impossível”, pois são enunciados que refletem o *texto de experiência* dessa tese e a complexidade que envolveu o estudo cujo objetivo entrecruza as políticas contemporâneas de educação e a formação continuada de professores de leitura e escrita. Desse modo, o que aqui tem um “acabamento, inacabado” constituiu-se minha responsividade responsável diante das questões que circunscrevem a política, a docência, a linguagem, sendo minha “assinatura como sujeito do ato singular” nesse contexto enunciativo.

Destaco minha contra-palavra ao viés gerencialista e reformista na Educação e partilho de posicionamentos críticos de políticas educacionais que expropriam o conhecimento docente, corroboram a expropriação do conhecimento dos professores da educação básica, a sua desvalorização e seu desprestígio social, que lhes imputa, a responsabilidade pela deterioração do ensino público. Meu modo de atuar no campo da Educação, como profissional docente e pesquisadora, apoia-se na certeza de que “nossa história é inconclusa” e, por isso, é “preciso continuar sonhando, lendo e escrevendo” por meio da militância na docência e na pesquisa na universidade.

Essa militância é realizada para que os docentes da rede municipal e estadual de ensino não sejam vistos como os “desprezíveis”, no processo de construção do conhecimento, e que a vida na escola pública não se reduza ao “pragmatismo” dos especialistas que analisam “coisas” e ignoram quem os cerca, precede e continua: o ser humano docente, porque em uma pesquisa com “sujeitos autômatos” há um

mundo sem desejos, sem ideais e sem irreverências, privando-nos daquilo que “faz com que o ser humano seja realmente humano: a capacidade de sair de si mesmo e transformar-se em outro, em outros, modelados com a argila de nossos sonhos” (LLOSA, 2010,p.21).

Na argila do *texto de experiência* dessa tese, os diálogos sobre as (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular fizeram que professores da educação básica e universitários vivenciassem o conforto do lugar de protagonistas do “bem” e do “mal” e muito o desconforto do lugar de “desprezíveis” diante de um Estado Gestor.

Com base nas discussões sobre as estratégias didáticas de formação e a perspectiva de formação docente enunciativa discursiva bakhtiniana, inicio o percurso de meu estudo de tese procurando mostrar um caminho para construção da autoria docente e uma formação que considere as dimensões contextuais e a dimensão política da docência.

A *arquitetônica* bakhtiniana alicerça uma metodologia específica de pesquisa no âmbito da tese, integrando os discursos da política contemporânea de educação na esfera da formação de professores de leitura e escrita, a produção bibliográfica do campo, no período de 2000 a 2013, focalizando o contexto nacional e os eventos de formação *Epelleanos*. Dessa forma, procurei uma maneira específica de descrever a *arquitetônica* desta tese, concebendo acerca de como, no âmbito da concepção dialógica, se pode construir um objeto de estudo, e uma maneira de estudá-lo, partindo de um evento de formação docente e de sua análise, mediante conceitos compatíveis com esse objeto, criando categorias e princípios.

Partindo da premissa de que “em todo pesquisador mora uma pessoa”, inicio o prólogo da tese relatando minha trajetória de pessoa professora, relatando a vida na escola e a escola da vida.

Concebendo a tese como um *texto de experiência*, no sentido larrosiano, composto de uma escrita *encarnada*, componho o capítulo introdutório por meio da trilha das palavras para o título da tese e o caminho percorrido para a construção da pesquisa.

A revisão de literatura compõe um olhar histórico sobre a alfabetização e a formação de professores de leitura e escrita no contexto brasileiro, compreendendo que se trata de um contexto específico, que envolve diversos atores, como:

professores, formadores, alunos de escolas públicas, gestores em diferentes instâncias da administração educacional e instituições singulares, como a Universidade e seus grupos de pesquisa, assim como a Associação Brasileira de Alfabetização.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados no campo empírico, desde o início da trajetória deste estudo sinalizei minha “ousadia” em fazer uma pesquisa que tratasse uma inteireza do evento de formação, em vez de considerar apenas alguns de seus aspectos como se fosse todo; trata-se de um “*perspectiva arquitetônica* totalizante, mas não totalitária” (SOBRAL,2009,p.33). Parto do pressuposto de que a *arquitetônica* das vozes, a tensão e os conflitos internos aos processos de formação docente são constitutivos das relações dialógicas entre professores da escola básica e professores universitários, sujeitos produtores de conhecimento no processo de formação continuada docente.

Nesse movimento de análise e pesquisa, cheguei a algumas aproximações e deslocamentos entre conceitos como *eu e outro*, *heterogeneidade e heterologia*, *saber docente* e a *concepção de educação de adultos* e realizei *Ancoragens Teóricas* com meus referenciais, para potencializar os conceitos e desnaturalizá-los.

A perspectiva bakhtiniana adotada contribuiu de forma fundante para minha interpretação de determinadas marcas enunciativas nos documentos oficiais que re(a)presentam e prescrevem o trabalho dos professores de leitura e escrita inicial, análise que é apresentada no capítulo em *Reforma, Formação e Inovação*.

Nesse contexto de pesquisa-formação, busquei um olhar *alteritário responsivo responsável* sobre as estratégias didáticas de formação de perspectiva bakhtiniana, sempre realizando um elo entre a Universidade e a Escola Pública para pensarem e construir em conjunto os processos de formação docente e ensino da leitura e escrita. Dessa forma, em *Gestando o novo: metodologias didáticas dialógicas de formação docente na perspectiva bakhtiniana* trago metodologias dialógicas de formação para estudar e compreender a “gestação do novo” na formação continuada docente, abordando a *Escrita de docentes: experiência e autoria*; *Des-atando Atas: a escrita do gênero Ata como metodologia de formação docente*; *O direito à leitura literária na formação continuada docente* e *Currículo alfabetizador Epelleano: um Rio de águas docentes*.

O acabamento da tese dá-se em um contexto histórico de grandes temores, conduzindo-nos à reflexão de que, mesmo nas piores circunstâncias, há esperança e que vale a pena ser protagonista de grandes mudanças, pois, do espaço da universidade para as comunidades cariocas, o EPELLE multiplicou experiências humanas docentes, contribuindo para que os professores do ensino básico não sucumbissem ao apagamento, à alienação e à resignação. O Encontro semeou inquietações e tornou-se “verdade” através de cada integrante que, durante quatro anos, semanalmente, exibiam sua inconformidade e rebeldia pedagógica por meio do ensino da leitura e da escrita das crianças de classe popular do Rio de Janeiro.

No ano de 2016, o EPELLE consolidou-se, por meio de sua conversão de projeto de pesquisa, em curso de extensão/pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, representado por um coletivo de docentes da escola básica e universitários que produzem conhecimentos. Um coletivo que, *à flor da pele docente*, construiu “a vida em sonho e o sonho em vida”(LLOSA, 2010,p.1). E, assim, de forma inacabada, iniciamos mais um EPELLE, experienciando a potência da perspectiva bakhtiniana da linguagem e que “essa linguagem nos dá a ver, a sentir, a pensar, a escrever” (LARROSA, 2015,p. 169), a dialogar sobre o mundo, a vida docente, o que somos e o que nos acontece. Deixando uma contribuição para as formações futuras, sintetizo a seguir alguns princípios que resultaram de meu estudo de tese, lembrando sempre que princípios são proposições fundamentais para a formação continuada docente:

1º A formação é um *Encontro* e precisa ser construída de forma coletiva entre os docentes da Educação Básica e da Universidade.

2º O currículo de formação deve ser implicado com as questões docentes e sociais.

3º Cada professor é livre para ousar e ser autor da sua prática e não reprodutor de materiais instrucionais ou de “boas práticas”, procurando sempre proporcionar uma aprendizagem significativa para todos os alunos e alunas.

4º Todos os docentes e discentes terão direito de ler e escrever em todos os gêneros discursivos, tendo, cada um, sua autoria e individualidades respeitadas.

5º Considerando a escrita como uma aquisição histórica da sociedade, fica afirmado que a produção da escrita docente é o alicerce das atividades de formação.

6º A leitura literária na formação é um direito docente por lançar pontes entre o *mundo da vida* e da *cultura*, unindo todos nós “por trás das línguas, crenças, dos usos, dos conceitos e preconceitos que nos separam”(LLOSA, 2010, p.8).

7º É imprescindível ir ao encontro do processo de valorização docente, por meio do *compartilhamento-publicização* de seus saberes, qualificando *experiências* na escola pública como legítimos.

8º A Universidade é um bem público e o local privilegiado da formação docente e da produção do conhecimento no campo pedagógico, sendo a potencializadora da publicização do discurso docente, propondo novos *horizontes sociais* e uma nova assunção de posicionamentos.

9º Os docentes e discentes não podem ser impedidos de declarar seus valores axiológicos sobre as estratégias didáticas de formação e de serem “julgados” por processos de avaliações externas ao contexto escolar, pois somente os docentes são capazes de realizarem as Verificações Reais de Aprendizagem (VERA) das formações e de seus alunos.

10º A universidade deve proporcionar pesquisa-formação e atividades de extensão que apontem para a democratização do espaço universitário, contribuindo de forma significativa na solução coletiva dos problemas sociais e educacionais da escola pública, “adotando” coletivos docentes em horários flexíveis.

Comecei a tese com uma epígrafe de Antonio Nóvoa e terminei inspirada em seu texto escrito durante sua estada no Brasil em 2014, intitulado “Em busca da Liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em Educação”, em que o professor afirma que

As formas dominantes de organização do trabalho acadêmico e de avaliação dos professores, estão a afetar gravemente a ideia de universidade e as nossas vidas profissionais e pessoais. Chegou o tempo de repensar a investigação educacional numa perspectiva mais ampla, com uma liberdade *sem condição*. **Porque a Liberdade é tudo, e tudo o resto é nada. (grifos meus)**

Meu desejo é que a liberdade continue sendo a marca do LEDUC/UFRJ, em que cada sujeito constrói livremente sua pesquisa e seu percurso de estudo, e que cada vez mais possamos juntar nossas vozes a grupos e movimentos, como a inserção na Rede Latino Americana de Formação Docente, “combatendo”, por meio

de seus trabalhos, as tendências dominantes do mercado de formação docente, criando uma nova organização da vida na academia.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa et al. **Uma Modalidade Peculiar de Privatização da Educação Pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa, 2004.
- _____. Cronotopo e exotopia. In: **BRAIT, B. (org.): Bakhtin, outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- _____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa.** Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.
- _____. **Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”.** Disponível em <<http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/579059>>. Acesso em: 23, abr. 2013.
- ANDRADE, Ludmila. CORSINO, Patrícia. **Crêterios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE 2005.** In: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). *Literatura: saberes em movimento.* Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007, pp. 79-92.
- ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a10v2485.pdf>>. Acesso em: 23, jun. 2011.
- _____. **Professores-leitores e sua formação - transformações discursivas de conhecimentos e de saberes.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- _____. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: SCHOLZE, L. e RÖSING, T. M. K. (Orgs.) **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: INEP, 2007.
- _____. A construção de alteridades universitárias em interlocuções na formação continuada de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tp|Siget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em: 13, out. 2012.
- _____. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública.** Projeto de pesquisa aprovado pela CAPES/OBEDUC. 2010.
- _____. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena de formação docente. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan./mar. 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/10.pdf>>. Acesso em: 13, set. 2011.
- _____. Uma proposta discursiva de formação docente. In: **Revista Práticas de Linguagem.** Juiz de fora, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. p. 87-98. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor>>. Acesso em: 01, fev. 2014.
- AMIGUINHO, Abilio; CANÁRIO, Rui. **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação.** Lisboa: Educa, 1994.
- ARCE, A. **Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez**

passos para se tornar um professor reflexivo. Educação & Sociedade, Educação & Sociedade ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

ARROYO, Miguel. **Tensões na condição e no trabalho docente- tensões na formação.** Movimento- revista de Educação, ano 2, número 2, p. 1-34, Niterói, 2015.

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

_____. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993a. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.

_____. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: A palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **O Freudismo (1927).** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BRAIT, Beth; MAGALHÃES, Anderson Salvaterra. **Dialogismo: teoria e(m) prática.** São Paulo: Terracota, 2014.

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso.** In: BRAIT, B. (org.): Bakhtin - outros conceitos-chave. SP: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRANDÃO, Z. **Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação.** In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO 23., 2000, Caxambu. Anais da Reunião Anual da Associação dos Pesquisadores em Educação – ANPED. Disponível em: . Acesso em: 30, mai. 2013.

_____. **Pesquisa em Educação. Conversa com pós-graduandos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

BRZEZINSKI, I. **Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida.** ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 15., 2010, Belo Horizonte. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica/ UFMG, 2010. p. 750-769.

BOGOTCH, I, et al. **Effective for what: effective for whom? Two questions SESI should not ignore.** In: TOWNSEND, T. International handbook of school effectiveness and improvement. Netherland: Springer, 2007.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico.** Portugal, Porto, 2005.

_____. **Educação de adultos um campo e uma problemática.** Portugal, Educa, 2013.

_____. **Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Cadernos de**

- Organização e Gestão Curricular.** Lisboa: I.I.E., 1994.
- _____. **Educação e Formação: agora se fez a certeza?** . Lisboa. maio/junho/agosto/setembro/outubro. 2014. Entrevista a Elizabeth Orofino Lucio.
- CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil.** Belo Horizonte:Lê.1995.
- CLARQUE, J.; NEWMAN, J. **The Managerial state: power, politics and ideology in the remaking of social welfare.** London: Sage Publications, 1997.
- CONTRERAS, J. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.
- CORSINO, P. **Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens.** Revista Teias, v. 16, p. 108-123, 2015.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: educação para vida.** Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.
- COUTO, M. **Quebrando as armadilhas da opressão do mundo.** Leitura: Teoria & Prática. Ano 26, n.50, jun.2008, pp.5-11.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **Diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre 'pesquisas sobre formação docente' e 'pesquisas na formação docente'.** Educação em Foco (Belo Horizonte. 1996), v. 17, p. 45-58, 2014.
- DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria).** Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, p. Educação & Sociedade 601-625, Campinas, ago. 2003.
- ESTEBAN, Maria Teresa;LOUZADA, Virgínia.**Cadernos Pedagógicos para a pré-escola: algumas questões sobre aprendizagem e alfabetização para as classes populares.** Revista Pedagógica,Chapecó, v.16, n.33, Jul/Dez. 2014.
- _____. **Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem.** In: GARCIA, Regina Leite. (org). Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.
- DIONÍSIO, M. de L. **Educação e os estudos atuais sobre letramentos.** Entrevista concedida por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n.1, 209-224, jan./jun. 2007. Disponível em . Acesso em: 22 jan.2014.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem.** In: GARCIA, Regina Leite. (org). Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.
- EVANGELISTA, O. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa , v. 33, 2007. p. 531-542.
- _____. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global.** Revista de Educação, v. 20, p. 43-54, 2006.
- FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Vega: Passagens. Tradução de Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. 1992. Disponível em: . Acesso em 09, fev. 2015.
- FRADE, I. C. A. S. **Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: Produção, apropriação e efeitos.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Anais do XVI Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE: FE/UNICAMP. Campinas - SP. 2012. CD-ROM.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educação e Sociedade. 2007, vol.28, n.100, pp. 1203-1230.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

_____. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. In: Revista Brasileira de Educação. V.16. n. 46. Jan/abr 2011.

GATTI, Bernardete e BARRETTO, Elba. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 1995.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos, Pedro e João editores, 2010.

_____. **Ancoragens- Estudos bakhtinianos**. São Carlos, Pedro e João editores, 2010.

GERALDI, J. W. & GERALDI, C. M. G. **A domesticação dos agentes educativos: Há uma luz no fim do túnel**. Revista Inter.Ação. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18901/11250>>. Acesso em 10, jan. 2013.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1989. 244 p. (Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48).

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGE). **Palavras e contrapalavras - Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. Caderno de Estudos I. SP: Pedro & João Editores, 2009.

HYPOLITO, Á. M. **Políticas educacionais e regulações do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 730-749.

LAHIRE, Bernard, (1999). **L'invention de l' "illettrisme": rhétorique publique, éthique et stigmates**. Paris: La Découverte.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 19, p. 20–28, jan./fev./mar./abr. 2002.

_____. **Tremores- Escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEHER, R. **25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período**. In: GUIMARÃES, C. (Org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

_____. **Para silenciar os campi**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004.

_____. **A universidade reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação**. Revista Contemporânea de Educação, v. 8, p. 316-340, 2013.

_____. **Notas de Aula da Disciplina Problemas Contemporâneos da Educação**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação. 2013.

_____. **Unesco, Banco Mundial e a educação dos países periféricos. Universidade e Sociedade** (Brasília), Brasília- DF, n.25, 2001,p. 45-54.

LLOSA, Mario Vargas .**Elogio a leitura e a ficção**.Rio de Janeiro: Objetiva,2010.

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica**. Rio de Janeiro,

2010. Dissertação (Mestrado Educação) – FE/UFRJ. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf>. Acesso em 25, mar. 2014.

_____. **O pacto nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade**. Revista Práticas de linguagem. 2013, p-113-118.

LUCIO, E. O; VAREJÃO, J. D. S. F. **O professor pesquisador e o professor alfabetizador nos espaços de formação continuada: olhares docentes sobre/para os alunos de classes populares das grandes metrópoles brasileiras**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. Anais do XVI Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE: FE/UNICAMP. Campinas - SP. 2012. CD-ROM.

_____. S. F. **As raízes da alfabetização e os sentidos dos (novos) discursos sobre alfabetização na formação**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO DA ABALF. 1., 2013, Belo Horizonte. Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização da ABALF: FE/UFMG. Belo Horizonte – MG. 2013. CD-ROM.

_____. **Leitura literária na escola pública brasileira: ato na formação continuada e no trabalho docente**. Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la lectura y la escritura e IV Fórum Iberoamericano de literacidad e aprendizaje – evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 12., 2013. Memoria del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de literacidad y Aprendizaje: Puebla – México, 2013. Disponível em: <<http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/m1.pdf>>. Acesso em 25, mar. 2014.

MAINARDES, J. **Policy cycle approach: a contribution to the analysis of educational policies**. Educação & Sociedade, São Paulo, jan./abr. 2006; v. 27, n. 94, pp. 47-69.

MAZZEU, L. T. B. **A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos**. 32ª Reunião Anual da ANPED. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789-Int.pdf>>. Acesso: 02, jul. 2011.

MÉSZÁROS, I. **Século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F. e GOMES, R. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 25ª ed. 2007.

MIOTELLO, V.; PIMENTA, D. Falando de identidade pelo lado do avesso: a alteridade como eixo. In: **Pensares Bakhtinianos – ESCRITOS IMPERTINENTES**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 285-299.

MIRANDA, M. G. & RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na Educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>>. Acesso em 02. Jul. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores: entre saberes e práticas**. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, pp. 121-142.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A ABAlf na história da alfabetização no Brasil: um desafio para o século XXI**. Revista Brasileira de Alfabetização, v. 1, p. 13-38, 2015.

_____. **He 'battle of the literacy methods' in Brazil: contributions to methodize the debate . Cultivating Literacy in Portuguese-Speaking Countries. Online-Only Journal..** Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa

(USP), v. 5, p. 74-98, 2014.

_____. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 329-341, 2010.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.p- 107-129.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas.** In: SOUZA, Denise Trento Rabello de; SARTI, Flavia Medeiros (Org.) .Mercado da formação docente.2014.p- 23-35.

_____. **Vidas de professores,** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e o “novo” espaço público da educação.** In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (orgs) O ofício de professor. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

_____. **Carta a um jovem investigador em Educação.** Investigar em Educação - Revista da Sociedade Portuguesa de Educação. II^a Série, Número 3, 2015.

PONZIO, Augusto. **A escuta como lugar do diálogo- Alargando os limites da identidade.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

_____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** São Paulo: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Florestan Fernandes.** (Coleção Educadores). Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PAULINO, G. e COSSON, R. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009, p. 61-81.

PONZIO, Augusto. **A escuta como lugar do diálogo- Alargando os limites da identidade.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

PRADO, Guilherme do Val Toled; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes. **Inventário – organizando os achados de uma pesquisa .**Entre Ver, Florianópolis, v. 01, n.01, p. 137-154, 2011.

PRADO, G.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações.** Campinas, SP: Graf, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento: política e filosofia.** Tradução de Ângela Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

SAMPAIO, Carmen. **Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali.** Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SAMPAIO, C. S.; ESTEBAN, M. T. **Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente.** In: TOMMASIELLO, M. G. C. et all. Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. Araraquara, SP: Junqueira e Marins, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez:2004.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBRAL, Adail. **Que pesquisa? Que ensino?.** Linguagem & Ensino.

Pelotas, v. 16, n. 1, p. 237-260. jan/jun. 2013. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/issue/view/79/showToc>. Acesso em _____.

_____. **Elementos para a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente de gênero de auto-ajuda.** Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo. 2006. *No prelo*. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/19/TDE-2005-12-06T16:11:52Z-1579/Publico/adail%20sobral%20tese%20doutorado.pdf.

_____. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Campinas, Mercado das Letras, 2009.

_____. **Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas.** In: BRAIT, Beth. (org.) 1. ed. Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008, p. 123-150.

SKLIAR, Carlos. **Experiência com a palavra: notas sobre a linguagem e diferença.** Rio de Janeiro. WAK, 2012.

_____. **Manifesto ao mestre Paulo Freire.** Disponível em : <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/08/manifesto-de-reverc3aancia-a-paulo-freire-2014-ainda-incompleto.pdf>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 8ª ed. Petrópolis. 2007.

_____. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério.** In: CANDAU, Vera. (org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 112-128, 2000.

TARDIF, Maurice. e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000, pp. 209-244.

TARDIF, Maurice. LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, pp. 215-234, 1991.

VAREJÃO, J. D. S. F, LUCIO, E. O. **A interdiscursividade entre Universidade e Escola Pública nos percursos de uma Formação Continuada de professores alfabetizadores.** In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR “UNIVERSIDAD 2012”, 8., 2012, Habana/Cuba. *Revista Congreso Universidad*. Vol. I, No. 2. Disponível em: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/view/102/88>

VAREJÃO, Joana. **Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsabilidade docente.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In: NUNES, E. (org.) *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, pp. 36-46.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICE 1
TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador de identidade nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de imagem de registros fotográficos, bem como de textos produzidos no contexto da pesquisa de Tese de Doutorado da doutoranda **Elizabeth Orfino Lucio**, regularmente matriculada no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e sob a orientação da Dra. Ludmila Thomé de Andrade. Autorizo a utilização do referido material, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, para sua tese, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

Assinatura

APÊNDICE 2

PLANO DE TRABALHO E CRONOGRAMA

2012	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	agos	set	out	nov	dez
1. Início das aulas no doutorado (2012-1/2012-2)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Início da realização das disciplinas obrigatórias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. Levantamento bibliográfico e organização do cronograma de leituras	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Entrega do trabalho final das disciplinas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5. Participação no EPELLE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Participação das reuniões do grupo de pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

2013	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	agos	set	out	nov	dez
1. Início das aulas no doutorado (2013-1)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Finalização da realização das disciplinas obrigatórias	X	X	X	X	X	X	X					
3. Início da organização dos dados produzidos no EPELLE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Exame de Projeto							X					
5. Participação no EPELLE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Preparação de documentos- Programa Institucional de Doutorado Sanduíche (PSDE/CAPES)							X	X				
7. Participação das reuniões do grupo de pesquisa		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8. Participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais com publicação dos primeiros resultados da tese em anais e revistas científicas		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

2014	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	agos	set	out	nov	dez
1. Início das aulas no doutorado na Universidade de Lisboa (2014-1/2014-2)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Apresentação de meu projeto de pesquisa para o grupo da Professora Carmem Cavaco e para o	X	X	X	X	X	X	X					

professor Rui Canário												
3. Trabalho de entrevistas com o Professor Rui Canário			X	X	X	X	X	X	X			
4. Estágio de docência na Universidade de Lisboa			X								X	
5. Início do trabalho de transcrição			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. Continuação da organização dos dados produzidos no EPELLE								X	X	X	X	
7. Participação em eventos académicos em Portugal com publicação dos resultados da tese em anais				X	X	X	X	X	X	X		
8. Término do PSDE/CAPES												X
2015	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	agos	set	out	nov	dez
1. Elaboração do relatório sobre o plano de trabalho desenvolvido durante o Programa Institucional de Doutorado Sanduíche	X	X										
2. Re-início da escrita da tese para qualificação	X	X	X	X	X							
3. Qualificação					X	X						
4. Redação final da tese							X	X	X	X	X	X

2016	jan	fev	mar
1. Revisão final da tese	X		
2. Envio de cópias para os membros da banca		X	
3. Defesa			X