



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

ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS SANTOS

**AS NARRATIVAS ESCRITAS COMO POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

RIO DE JANEIRO

2018

ROSANGELA PADILHA THOMAZ DOS SANTOS

**AS NARRATIVAS ESCRITAS COMO POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ludmila Thomé de Andrade

RIO DE JANEIRO

2018

CIP - Catalogação na Publicação

S237n

Santos, Rosângela Padilha Thomaz dos
As narrativas escritas como possibilidades de
formação continuada de professores alfabetizadores /
Rosângela Padilha Thomaz dos Santos. -- Rio de
Janeiro, 2018.
185 f.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2018.

1. Narrativas escritas. 2. Formação continuada.
3. Professores alfabetizadores. 4. Alfabetização. 5.
Discurso narrativo. I. Andrade, Ludmila Thomé de ,
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 “As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores”

Doutorando(a): Rosângela Padilha Thomaz dos Santos

Orientador(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)**

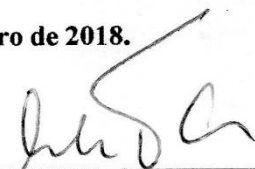
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

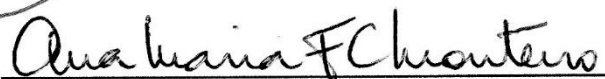
Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

Presidente:



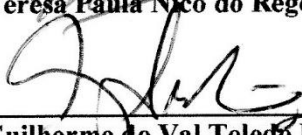
Prof(a). Dr(a). Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)



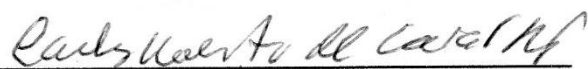
Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Teresa Paula Nico do Rego Gonçalves (UFRJ)



Prof(a). Dr(a). Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)



Prof(a). Dr(a). Carlos Roberto de Carvalho (UFRRJ)

Aos meus pais, Claudina e Walter, por toda dedicação, carinho, amor e ensinamentos que me constituíram na pessoa que sou. E por investirem na minha formação mesmo em meio a todas as dificuldades e por me possibilitarem ir além do que eu imaginava.

Ao meu marido, Moysés, por acreditar em mim e me encorajar a buscar este estudo. Por ser meu porto seguro diante dos empecilhos pelos quais passei.

Aos meus filhos, com quem aprendo a cada dia ser mais sensível na escuta e mais afetuosa.
Vejo o quanto eles me constituem!

Aos meus irmãos Claudete e Sérgio (in memoriam), pela amizade e incentivo para que eu nunca desistisse dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer em todos os momentos de fraqueza e endireitar os caminhos tortuosos. Meu socorro bem presente na angústia!

À minha família, pelo apoio constante e por me fazer acreditar que seria possível seguir em frente. Meu marido, Moysés, sempre presente e disposto a me ajudar no que fosse preciso, sem medir esforços. Meus filhos, por compreenderem as minhas ausências mesmo quando eu estava presente fisicamente, permitindo-me prosseguir nesse estudo. Minha filha Pâmela, contribuiu também com seus conhecimentos de informática e meu filho Aíás, com diálogos que muito me acalmavam. Meu muito obrigada!

À Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, pela concessão da licença para estudos, sem a qual seria difícil me dedicar ao doutorado.

À minha orientadora Ludmila, a Lud, pelas orientações, pelas provocações que me permitiram muitos deslocamentos e crescimentos e por me incentivar a perseverar nesta pesquisa. Não há vitória sem luta. Obrigada!

Aos professores Ana Maria Monteiro, Teresa Gonçalves, Carlos Roberto e Guilherme Prado, por comporem a banca avaliadora deste trabalho para trazerem suas valiosas contribuições. Às professoras Carmem Teresa e Carmem Sanches por aceitarem o convite para complementação da banca.

Aos professores do PPGE da UFRJ, pelos conhecimentos compartilhados e leituras sugeridas. Em especial às professoras Ludmila T. Andrade, Patrícia Corsino, Ana Ivenicki, Rosana Heringer e Mônica dos Santos.

Ao professor Carlos Roberto, o Beto, que me auxiliou durante o mestrado e me acolheu em seu grupo de pesquisa bakhtiniano no período do doutorado, sugerindo leituras e compartilhando seus conhecimentos com muita responsabilidade e dedicação. Obrigada pelos seus ensinamentos!

À professora Lílian Ramos, minha orientadora do Mestrado, que me escolheu como orientanda e me ensinou os primeiros passos da pesquisa acadêmica com toda paciência, carinho e dedicação.

A todas as colegas do LEDUC, que compartilharam seus conhecimentos e enriqueceram as minhas reflexões, colaborando para me alterar e me constituir na pessoa, pesquisadora e formadora que me tornei depois de interagir com vocês.

Às colegas Aline Lanzillotta, Luísa Guedes, Cristina Lima, Denise Rezende, Elizabeth Orofino e Fernanda Monteiro, pelos momentos de diálogo para além do grupo de pesquisa, que muito me ajudaram a olhar os obstáculos por outros ângulos e com outras lentes.

À colega Sônia Travassos, pelas interlocuções e apoio principalmente nos momentos finais da escrita desta tese.

À Bruna Molisani, pelo carinho da sua amizade de longa data, pela escuta e leituras atentas e por todas as suas contribuições ao longo dos meus estudos de Mestrado e Doutorado. Você é aquele “outro” que está sempre me dando valiosos acabamentos provisórios.

À Fernanda Frambach, colega que se tornou amiga. Sempre com uma palavra diária para o meu crescimento emocional e espiritual, disposta a me ouvir e contribuir com suas ricas sugestões que ajudaram o meu trabalho a ficar melhor.

A todas as professoras que participaram do EPELLE, pelas trocas de experiências que me possibilitaram rever minhas certezas e construir novos conhecimentos. Em especial às professoras Elaine, Liana, Naara e Simone, sujeitos dessa pesquisa.

Às minhas colegas de equipe de trabalho Andreia, Conceição Regina, Margareth e Rosemary, cada uma com seu modo de ser e estar no mundo contribuiu de maneira singular para que eu levasse adiante esse estudo.

A todas as professoras com as quais interagi no decorrer da minha trajetória profissional, que me ajudaram a pensar caminhos outros para a Educação.

Às minhas amigas Andréa Sales, Ane Brant, Bruna Molisani, Joana D’arc, Júlia Silva, Karla Baptista, Lenice Maria, Lígia Mara, Márcia Maria e Márcia Leão, pela amizade sincera e pelas palavras de incentivo.

À equipe da secretaria do PPGE da UFRJ, principalmente à Solange Rosa, por todas as informações e auxílio.

ENQUANTO HOVER SOL

(Canta: Titãs / Compositor: Sérgio Britto)

*Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós
Algo de uma criança*

*Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol*

*Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando
Que se faz o caminho
Quando não houver desejo
Quando não restar nem mesmo a dor
Ainda há de haver desejo
Em cada um de nós
Aonde **DEUS** colocou*

*Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol*

RESUMO

SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz dos. **As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores**. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

As narrativas possibilitam a interlocução entre os sujeitos que têm muito a dizer a partir de suas experiências, mediados por uma relação alteritária, ao reconhecer a importância do outro para a sua constituição. Esta pesquisa, de cunho qualitativo e pautada na perspectiva de linguagem de Mikhail Bakhtin, apostou nas narrativas escritas como caminho de formação de professores por acreditar que o ato de escrever desperta a reflexividade e a investigação sobre o fazer pedagógico, provocando deslocamentos que podem possibilitar alterações das identidades docentes e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas, valorizando a voz do professor a fim de viabilizar outros modos de se pensar a atividade docente. O objetivo geral deste estudo é compreender, a partir de uma experiência de pesquisa-formação, o modo como as narrativas escritas ressignificam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. As principais questões norteadoras são: existe ressignificação das práticas pedagógicas a partir de experiências de narrativas escritas das professoras? Que percepções os professores têm das trajetórias de sua formação? De que forma as escritas docentes propiciam a constituição da identidade profissional? Que vozes marcam as escritas desses professores? Que concepções têm sobre alfabetização? Defendo a ideia de que somente teremos alunos escritores se seus professores forem escritores e advogo que um caminho para verificar tal pressuposto pode ser o investimento no discurso narrativo escrito, em processos de formação. Os procedimentos metodológicos constituíram-se em levantamento bibliográfico, pesquisa nos arquivos do campo empírico (EPELLE - Encontros de professores para estudos de letramento, leitura e escrita), bem como observação participante com gravações em áudio, anotações dos encontros em cadernos de campo, entrevistas individuais semiestruturadas e análises de textos docentes. O objeto de análise dessa investigação são as narrativas escritas de quatro professoras alfabetizadoras produzidas no decorrer de uma formação continuada, analisadas à luz do referencial teórico bakhtiniano, em diálogo com outros autores, explorando os conceitos de dialogismo, polifonia, alteridade e exotopia (BAKHTIN, 2009, 2011, 2013), e de narrativa e experiência (BENJAMIN, 1994). Com este estudo, pude constatar que a partir da formação na perspectiva discursiva (ANDRADE, 2003, 2010, 2011, 2014, 2015), os docentes se tornaram escritores a partir da relação dialógica estabelecida com seus interlocutores, predispostos a uma escuta responsiva, o que permitiu legitimar os seus conhecimentos e se assumirem como autores de seus fazeres e dizeres.

Palavras-chave: Narrativas escritas. Formação continuada. Professores alfabetizadores. Alfabetização. Discurso narrativo.

ABSTRACT

SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz dos. **Written narratives as possibilities for the continued formation of literacy teachers.** Rio de Janeiro, 2018. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2018.

The narratives allow the interlocution between the subjects who have much to say from their experiences, mediated by an alterity relation, when recognizing the importance of the other to its constitution. This qualitative research, based on Bakhtin's language perspective, proposes written narratives as a way of training teachers because they believe that the act of writing awakens reflexivity and research on the pedagogic practice, provoking displacements that may allow for changes in the teaching and learning identities. Consequently of pedagogical practices, valuing the voice of the teacher in order to make possible other ways of thinking the teaching activity. The general objective of this study is to understand, from a research-training experience, the way in which written narratives re-signify the pedagogical practices of literacy teachers. The main guiding questions are: is there a re-signification of the pedagogical practices from the experiences of written narratives of the teachers? What perceptions do teachers have of the trajectories of their formation? In what way do teachers' writings promote the constitution of a professional identity? What voices mark the writings of these teachers? What conceptions do they have about literacy? I stand for the idea that we will only have student writers if their teachers are writers and that one way to squeeze such an assumption may be the investment in written narrative discourse, in training processes. The methodological procedures consisted of bibliographical research, research in the archives of the empirical field (EPELLE), as well as participant observation with audio recordings, annotations of the meetings in field notebooks, individual semi-structured interviews and analysis of teaching texts. The object of analysis of this investigation is the written narratives of four literacy teachers produced in the course of a continuous formation, analyzed in the light of the Bakhtinian theoretical reference in dialogue with other authors, exploring the concepts of dialogism, polyphony, alterity and exotopia (BAKHTIN, 2009, 2011, 2013), and narrative and experience (BENJAMIN, 1994). With this study I could verify that from the formation in the discursive perspective (ANDRADE, 2003, 2010, 2011, 2014, 2015) the teachers became writers based on the dialogical relationship established with their interlocutors, predisposed to a responsive listening, which allowed legitimizing their knowledge and take over as authors of their actions and sayings.

Keywords: Written narratives. Continuing education. Literacy teachers. Literacy. Narrative discourse.

RÉSUMÉ

SANTOS, Rosangela Padilha Thomaz dos. **Récits écrits comme possibilités pour la formation continue des alphabétiseurs.** Rio de Janeiro, 2018. Thèse (Doctorat en éducation) - Faculté d'éducation, Université fédérale de Rio de Janeiro, 2018.

Les récits permettent l'interlocution entre les sujets qui ont beaucoup à dire de leurs expériences, médiatisés par une relation altérée, en reconnaissant l'importance de l'autre à sa constitution. Cette recherche qualitative et guidée par la perspective du langage Bakhtine, récits écrits apostoumas comme chemin de la formation des enseignants de croire que l'acte d'écriture éveille réflexivité et la recherche sur le pédagogique, ce qui provoque les déplacements qui peuvent possibilitalterações d'identités des enseignants et par conséquent des pratiques pédagogiques, valorisant la voix de l'enseignant afin de rendre possible d'autres façons de penser l'activité d'enseignement. L'objectif général de cette étude est de comprendre, à partir d'une expérience de recherche-formation, la manière dont les récits écrits re-signifient les pratiques pédagogiques des alphabétiseurs. Asprincipais questions d'orientation sont les suivantes: est-il des pratiques reframing enseignement des comptes écrits d'expériences des enseignants perceptions des enseignants ont Ce que les trajectoires de leur formation? En quoi les écrits des enseignants favorisent-ils la constitution d'une identité professionnelle? Quelles voix marquent les écrits de ces enseignants? Quelles conceptions ont-ils sur l'alphabétisation? Je soutiens l'idée que seuls nous écrivains étudiants leurs enseignants sont des écrivains et un moyen de severificar cette hypothèse peut être l'investissement dans le discours narratif écrit dans la formation de processus. Osprocedimentos méthodologiques ont été constitués emlevantamento bibliographiques, la recherche dans les fichiers empiriques sur le terrain (Epelle - réunions des enseignants des études d'alphabétisation, la lecture et l'écriture), ainsi que l'observation des participants avec audio gravaçõesem, réunions notes dans les notes sur le terrain, des entretiens individuels semi-structurés et analyse de textes d'enseignement. L'cet objet de recherche d'analyse sont les narratifs écrit quatre enseignants d'alphabétisation produits au cours d'une formation continue analysées à la lumière du dialogue bakhtinianoem théorique avec d'autres auteurs, explorandoos concepts de dialogisme, la polyphonie, l'altérité et exotopy (Bakhtine, 2009, 2011, 2013), et le récit et l'expérience (BENJAMIN, 1994). Avec cette étude, je pouvais voir quea de la formation en perspective discursive (ANDRADE, 2003, 2010, 2011, 2014, 2015) les enseignants sont devenus écrivains de la relation établie avec leurs partenaires, prédisposé à une écoute sensible, ce qui permet légitime leur connaissance et prendre le relais en tant qu'auteurs de leurs actions et paroles.

Mots-clés: Récits écrits. Formation continue. Enseignants. Alphabétisation. Discours narratif.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESPEB – Curso de Especialização, Saberes e Práticas na Educação Básica
CIPA – Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica
CP II – Colégio Pedro II
EF – Ensino Fundamental
EPELLE – Encontros de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita
FALE – Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita
GT – Grupo de Trabalho
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDUC – Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
SESNI – Sociedade de Ensino Superior de Nova Iguaçu
TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNIG – Universidade Iguaçu

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras	Título	Página
Figura 1	Professoras em momento de formação na sala do EPELLE 2014	31
Figura 2	Caderno de anotações do III Seminário de Escrita Docente e Discente	35
Figura 3	Produção escrita	134
Figura 4	Escrita docente com avaliação dos encontros de formação	135
Figura 5	Produção textual com avaliação da formação.	137
Figura 6	Produção escrita docente.	138

LISTA DE QUADROS

QUADROS	TÍTULO	PÁGINA
Quadro 1	Cronograma / Proposta de textos para leitura	36
Quadro 2	Observações participantes no campo de pesquisa	39
Quadro 3	Perfil dos sujeitos de pesquisa	45
Quadro 4	Pesquisa no banco de dissertações e teses da Capes	51
Quadro 5	Pesquisa no banco de dissertações e teses da Capes	51
Quadro 6	Trabalhos apresentados nos GT 10 e GT 13	54
Quadro 7	Trabalhos selecionados dos anais da ANPED	55
Quadro 8	Trabalhos selecionados dos anais da ANPED GT 10	58
Quadro 9	Trabalhos selecionados dos anais da ANPED GT 13	60
Quadro 10	Trabalhos selecionados dos anais do VI CIPA	62
Quadro 11	Elementos Compositivos Básicos da Narrativa	72
Quadro 12	Os cinco Espaços Discursivos	108
Quadro 13	Textos Selecionados	148

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 REMEMORANDO-ME.....	15
1.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	19
1.3 JUSTIFICATIVA.....	24
1.4 REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	25
1.5 APRESENTANDO A TESE.....	28
2 CAMINHANDO E CONHECENDO O CAMINHO.....	30
2.1 O CAMPO DE PESQUISA.....	30
2.2 INSERÇÃO NO CAMPO.....	32
2.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	38
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
2.5 MATERIAIS DE PESQUISA.....	45
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	49
3.1 PESQUISA NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES.....	50
3.2 PESQUISA NOS ANAIS DA ANPED: GT 8, GT 10 E GT 13.....	54
3.3 CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA (CIPA).....	61
4 CONCEITUANDO NARRATIVA.....	70
4.1 AINDA SOBRE NARRATIVAS.....	81
4.2 NARRAR PARA ALÉM DE FALAR DE SI.....	83
5 POR UMA OUTRA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	87
5.1 UM OLHAR PARA O SUJEITO PROFESSOR.....	90
5.2 (RE) PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE.....	93
5.3 O TRABALHO DOCENTE.....	102
5.4 O PROFESSOR ALFABETIZADOR E O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO.....	103
6 ACONTECIMENTOS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO.....	110
6.1 LEITURA LITERÁRIA.....	112
6.2 RESENHAS CRÍTICAS.....	121
6.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO.....	127
6.4 APRESENTAÇÃO DE PRÁTICAS.....	139
6.5 ESCRITA DOCENTE.....	146
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	168
APÊNDICES.....	175
ANEXOS.....	180

1 INTRODUÇÃO

Eis-nos de novo 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 de 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.

(Nóvoa, 2007, p. 17)

1.1 REMEMORANDO-ME

Minha constituição como pesquisadora está diretamente ligada à minha história de vida, pois concordo com Nóvoa (2007) quando este afirma que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, assim como também não é possível separá-los do eu pesquisadora. Por isso, para iniciar um diálogo com os meus interlocutores, considero que seja importante narrar um pouco da minha história, lembrando-me. Dessa forma, terei a oportunidade de dizer quem sou e de onde falo. Por almejar trazer nessa pesquisa a temática das narrativas, acredito que um caminho interessante seria começar narrando um pouco de mim. Então, volto-me ao passado e, remexendo em minhas lembranças, escrevo sobre minha trajetória como aluna, professora, formadora e pesquisadora.

Filha de pai motorista e mãe costureira, a caçula da família, passei minha infância, adolescência e início da vida adulta em Nilópolis, município da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Minha mãe estudou até a antiga segunda série do Ensino Fundamental e meu pai até a quinta série. Mesmo sendo de família humilde e tendo pais que pouco estudaram, devido às circunstâncias da vida que os destinaram ao trabalho precoce, cresci ouvindo-os dizer que eu precisava estudar para ser alguém mais bem-sucedida do que eles na vida. Minha mãe dizia: “Eu não pude estudar, por isso viro a noite em cima dessa máquina de costura para que vocês estudem! Não realizei meu sonho de poder colocar uma saia azul e uma blusa branca¹, mas minhas filhas vão colocar”.

Em busca de seu objetivo, minha mãe me matriculou numa escola, não oficial, na casa de sua amiga que era professora, para que eu aprendesse a ler e a escrever. Porém, com cinco anos de idade, eu ia à escola somente com o interesse de brincar com o gato da professora, o Cafona. Passei o ano todo indo estudar, mas quase nada aprendi. No ano seguinte, minha mãe me matriculou em outra escola, também não oficial, na classe de alfabetização. Essa,

¹ A saia azul e a blusa branca eram as peças que constituíam o uniforme da escola pública.

diferentemente da anterior, tinha uniforme. Lá iniciei o processo de alfabetização, que para mim foi muito penoso, pois eu não conseguia compreender o que a professora tentava me ensinar. Lembro-me de uma frase que havia no livro didático: *A grade do quintal é vermelha*, frase muito difícil para mim naquela época. Temendo não ficar envergonhada ou ser humilhada, exposta... no momento da leitura, consegui memorizar a frase, porém eu olhava para aquele monte de letras e nada compreendia e ficava a pensar no por que eu não conseguia ler. Que angústia!

Até que em outubro do ano em que fui para a outra instituição também não oficial, minha mãe, que custeava aquela escola com muito sacrifício, vendo que eu não conseguia aprender, tirou-me de lá. Com o pouco que ela sabia junto com minha irmã mais velha, mais adiantada no estudo, ensinaram-me a ler e a esboçar alguma escrita, em um período de quatro meses. Não sei detalhar exatamente o caminho que elas percorreram para me ensinar, só sei que aprendi e em 1976 fui cursar a primeira série do Ensino Fundamental, antigo primeiro grau na Escola Estadual Carlos Pasquale, onde estudei até a oitava série.

Naquela época, eu tinha certeza que queria ser técnica em enfermagem, curso que não existia em escolas públicas de Nilópolis. Em função disso, minha mãe, temendo que devido às dificuldades financeiras não conseguisse pagar meu curso na escola privada, fez-me realizar a prova de seleção necessária para dar continuidade aos estudos na rede pública de ensino, a fim de cursar o antigo segundo grau. Entretanto, a escola pública na qual eu iria estudar só oferecia curso de formação geral, contabilidade e formação de professores. Acabei passando na prova e matriculei-me no curso de formação de professores. Porém, não desisti do meu objetivo, que era o curso técnico em enfermagem. Meus pais se esforçaram ao máximo para pagar o curso, e conseguiram, mas na incerteza não me deixaram sair da escola pública, pois eles pensavam que se não fosse mais possível pagar, eu não ficaria sem estudar.

Comecei a fazer os dois cursos concomitantemente e concluí os dois no mesmo ano. Ao final dos três anos de estudo, eu estava formada em técnica em enfermagem e também em professora. Como eu era apaixonada pela enfermagem, no ano seguinte, comecei a trabalhar nessa área, numa clínica no Centro do Rio de Janeiro, cujo nome era Professor José Kós. Mesmo com a minha paixão pela outra carreira, passei a gostar também do magistério, mas só me dei conta disso quando iniciei o estágio. O contato com a sala de aula e com os alunos me fez começar a mudar o olhar que eu tinha em relação a essa profissão. Mesmo assim, segui em frente na área da saúde e em meio aos meus conflitos interiores para a escolha de uma área de atuação, iniciei a faculdade de Pedagogia. Após enfrentar alguns entraves na saúde, decidi fazer concurso para o magistério, em 1990, para a Rede Municipal de Duque de Caxias e também

para a Rede Estadual do Rio de Janeiro. Ao ser classificada para as duas redes, assumi em agosto do mesmo ano, quando se deu o início de minha carreira docente. No final de 1990, concluí o curso de pedagogia, na Sociedade Superior de Nova Iguaçu (SESNI), atual Universidade Iguaçu (UNIG), com especialização em administração escolar.

As dificuldades que eu enfrentava no cotidiano da escola com meus alunos me levaram a retornar à área de saúde, agora como aluna do curso de fonoaudiologia, por acreditar que os conhecimentos nessa área pudessem auxiliar a minha prática pedagógica, já que, pensava-se que alguns alunos eram portadores de patologias que prejudicavam a aprendizagem e que estas eram da competência da fonoaudiologia para o diagnóstico e tratamento. Em certas situações, tais conhecimentos até chegavam a contribuir, mas na maioria das vezes estavam longe de auxiliar, já que os mesmos estavam relacionados ao processo pedagógico e não a questões patológicas, como muitas vezes, equivocadamente, acreditava-se.

Cada vez mais fui me envolvendo com a educação e ainda no início de minha carreira profissional me vi obrigada a alfabetizar a partir da teoria construtivista, de cujo embasamento eu tinha pouquíssima leitura, mas na qual a rede municipal de Duque de Caxias passou a investir, elevando-a como proposta de alfabetização. Inicialmente, esta proposta não foi implementada em todas as escolas da Rede, apenas em três estabelecimentos, e por coincidência eu trabalhava num deles. Como professora do primeiro segmento, lecionei durante quase dez anos e a maior parte desse tempo em turmas de alfabetização.

Pensando no meu aprimoramento profissional, cursei uma pós-graduação em supervisão educacional, mas demorei para atuar como pedagoga/orientadora pedagógica, por acreditar que para assumir essa função eu precisava ter experiência de docência. Por isso, somente em 1999, após classificação em concurso público, assumi essa nova função dentro da escola.

Na Rede Estadual de Ensino, também fui alfabetizadora e, sem nenhuma experiência, fui construindo meu saber docente, buscando leituras e me aproximando das colegas professoras mais experientes, que contribuíram muito para o meu fazer pedagógico. Trabalhei pouco como alfabetizadora e como professora do primeiro segmento nessa Rede, pois os professores que tinham um pouco mais de formação eram deslocados para outros níveis de ensino². Por isso, depois de quatro anos de trabalho, passei a lecionar nas turmas de quinta e sexta séries (atuais sexto e sétimo anos) do Ensino Fundamental, uma vez que eu tinha o curso

² Na falta de professores para o segundo segmento do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, professores concursados para lecionarem no primeiro segmento que tivessem a formação exigida poderiam desempenhar a função de professor nesses níveis de ensino que careciam de docentes, configurando-se assim o desvio de função, como era denominado na Rede Estadual de Educação.

adicional em Ciências. Em seguida, fui para o Ensino Médio atuar com as disciplinas de Filosofia e Sociologia no primeiro e terceiro anos respectivamente, a princípio, no curso de Formação Geral, o que não me agradava, uma vez que eu era formada em Pedagogia e não em Filosofia e/ou Sociologia, embora minha formação me habilitasse para trabalhar com turmas do Ensino Médio. Posteriormente, passei a atuar no curso de Formação de Professores, no período de 2005 a 2009.

Eu continuava almejando aprofundar meus estudos em relação às questões educacionais, pois tinha necessidade de ampliar meus conhecimentos, porque os desafios eram muitos e o que eu já havia construído não era suficiente para enfrentar tantas demandas, tanto como docente quanto como orientadora responsável pela formação em serviço dos professores com os quais trabalhava. Foi nessa busca que cheguei ao Mestrado em Educação em 2009, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) para pesquisar acerca da formação continuada de professores. Para conseguir dar continuidade a essa formação, pedi exoneração da Rede Estadual de Educação.

A pesquisa que realizei no Mestrado teve como objetivo geral averiguar de que forma a educação continuada afeta o desempenho e a identidade profissional de professores atuantes no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Foi um estudo de caso desenvolvido numa escola do município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, no Estado de Rio de Janeiro, onde eu ocupava a função de Orientadora Pedagógica. Analisei a proposta de formação continuada da Secretaria de Educação do município anteriormente citado a professores atuantes na escola que foi lócus da pesquisa, enfocando os sentidos que estes atribuíam a sua prática pedagógica e a seus resultados a partir de tal formação.

Atualmente, atuo como orientadora pedagógica no município de Duque de Caxias, responsável pela orientação de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ainda comprometida com a formação continuada, iniciei o Doutorado em Educação no ano 2014, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), objetivando pensar essa formação por meio das narrativas escritas por professores alfabetizadores.

Tive a experiência de passar, inicialmente, por um penoso processo de alfabetização, pois não conseguia compreender o que a professora tentava me ensinar. Sim, digo tentava, porque acredito que só há ensino quando ocorre aprendizagem e, se eu não conseguia aprender, não houve ensino, mas tentativas de ensinar. O que eu conseguia era apenas memorizar algumas informações. A partir disso, ao me colocar no papel de alfabetizadora, tinha em mente o modelo de professora que eu não queria ser, e por isso procurei e procuro me abrir a novos conhecimentos, sempre objetivando vencer os desafios com os quais me deparo. Lecionar como

professora regente no Curso Normal de Ensino Médio foi outra experiência importante que me fez repensar minhas certezas e reconhecer minhas fragilidades, para poder contribuir com a formação de futuros professores que provavelmente vão se deparar com uma sala de aula de alfabetização.

Interesso-me pela área de Formação de Professores e em específico dos alfabetizadores. Portanto, iniciar este texto contando um pouco a minha história não foi por acaso, mas há um propósito nessa escolha que é compreender como me tornei o que hoje sou e o porquê do meu olhar atento para alfabetização. A trajetória enquanto aluna e docente me proporcionou reflexões profundas para seguir na área educacional como professora orientadora/formadora e também pesquisadora, voltando sempre meu olhar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois fui atravessada por acontecimentos que, certamente, constituíram-me a pessoa/profissional que me tornei e que me fazem seguir na contramão de propostas de alfabetizações mecânicas com memorizações e me “lançar” a uma formação de professores que se proponha de fato a alfabetizar com sentido.

1.2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Este projeto de tese foi forjado a partir dos meus anseios em aprofundar a pesquisa iniciada no Mestrado, no que se refere à formação continuada de professores, e também devido ao meu envolvimento e responsabilidade com a formação dos professores com os quais trabalho, ocupando a função de Orientadora Pedagógica. Como pesquisadora, inseri-me na formação continuada de professores alfabetizadores da pesquisa-formação intitulada “As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública” (2010), financiada pelo Observatório de Educação da Capes desde 2011 até o término de 2014, que teve como lócus de desenvolvimento o EPELLE (Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita). Estes encontros ocorriam semanalmente às quartas-feiras à noite, com a participação da coordenadora da pesquisa, a Professora Doutora Ludmila Thomé de Andrade, pesquisadoras do grupo que integro, formadoras e professoras da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. A concepção desta pesquisa está calcada na formação discursiva das relações escolares, o que implica considerar as identidades docentes e de formadores, ancorada na aposta e na disposição de escutar o professor.

Nesta formatação, cada posição em que se inscrevem os sujeitos pode apenas ser compreendida a partir de sua relação de alteridade (ANDRADE, 2010, p.10), o que explicita a

necessidade absoluta do outro para que nos constituamos de modo a tomarmos consciência de nós mesmos, a partir do olhar e da palavra do outro, por meio das interações sociais.

Desta forma, minha pesquisa está articulada à pesquisa-formação mencionada e pretende refletir acerca do papel das narrativas escritas de professores alfabetizadores num contexto em que se constituam e se alterem as identidades profissionais e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos. Esta proposição está fundamentada em autores que consideram a existência de várias identidades e defendem que não há identidade fixa e unificada (CASTELLS, 2008; HALL; MOREIRA, 2007; MONTEIRO, 2014), pois estas são produzidas e se alteram por meio da relação com os outros sujeitos.

O abalo às identidades, que por longo tempo deram a sensação de estabilidade, faz surgir a chamada crise de identidades. Mas, se essa crise é responsável por gerar deslocamentos nos sujeitos, passo a acreditar que ela tem lugar importante para a construção de novas práticas docentes, ao colocar em desequilíbrio as antigas certezas e respostas definitivas aos desafios. Neste aspecto, concordo com Andrade (2010) quando esta reflete que: “Apenas alterando-se as identidades docentes se poderá modificar o rumo desastroso das ações escolares de ensino, que se reverberam em (não) aprendizagens discentes” (p. 10).

Cabe destacar que a formação continuada de professores, considerada como a principal responsável pela melhoria da qualidade na educação, ganha relevância a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). A referida lei, em seu artigo 63, parágrafo III, assegura a implementação de programas de educação continuada para profissionais em seus diversos níveis de atuação. Em seu artigo 67, parágrafo II, reafirma a importância do aperfeiçoamento profissional continuado.

Considero que a escola tem um papel importante no processo de transformação social no que se refere a uma educação mais justa e igualitária e que leve à produção de conhecimentos. Portanto, sua finalidade seria proporcionar ao educando o direito de se apropriar dos conhecimentos socialmente construídos, a fim de se tornar cidadão consciente, crítico e capaz de interferir como agente transformador no meio em que vive. Evidentemente, para que a educação possa atingir essas aspirações, o professor tem um papel importante. Nesse sentido, considero a necessidade de investir na formação docente, mas desde que esta se comprometa a ouvir a voz dos professores³, ou seja, uma formação que não “coisifique” o professor, que não o transforme em um reproduzidor, conforme várias propostas nas quais o que importa é saber fazer para executar com competência o saber pensado por outros. Parto do

³ Utilizo a palavra professores para me referir a uma categoria profissional e professoras para as integrantes do campo desta pesquisa, devido à ausência da figura masculina no referido campo.

pressuposto de que almejar a qualidade na educação parece ter relação direta com o investimento numa política de formação de professores pautada na relação dialógica (BAKHTIN, 2009; FREIRE, 2005), para a condução do processo formativo; na consideração da formação do professor reflexivo (SCHÖN e NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 2008) e na valorização dos saberes docentes, articulando os saberes das áreas específicas, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência com os desafios que se apresentam no cotidiano escolar, a fim de viabilizar a construção do saber ser professor (PIMENTA, 2007). Considero que, para alcançar tal paradigma, uma proposta seria a formação discursiva, como propõe Andrade (2014c, p. 130):

Propomos que a possibilidade de se compreender e transformar a prática seja aberta pela via do discurso, ou seja, que o nosso foco sobre os professores em formação possa se traduzir na ação com as palavras. Nós temos considerado que se a pesquisa quer chegar a tocar esse fundo, ou apenas esse profundo nível (de onde se abrirão provavelmente outros fundos), da prática docente, um caminho relevante poderia ser um método que se volte para a relação que se estabelece entre o fazer e o dizer docentes. O conceito de discurso, por ter este um caráter prático, de uso, da linguagem, aponta muitas direções interessantes.

Segundo a concepção de professor reflexivo que defendemos, consideramos que o docente reflete *na e sobre* sua prática profissional, permite-se aprender com seus próprios erros e mobiliza saberes, constituindo-se produtor do que faz. Este docente tem consciência de sua capacidade de pensamento e reflexão e por isso não aceita reproduzir ideias e práticas alheias sem questioná-las, mas se posiciona para se inscrever como autor do seu fazer pedagógico.

Nesta direção, podemos pensar na valorização das narrativas escritas pelos docentes, com vistas a uma formação “a contrapelo” (BENJAMIN, 1994), no sentido de ir na contramão do que está preestabelecido como modelo dominante de formação, ou seja, prescrições de práticas pedagógicas a serem aplicadas, a fim de trazer para o centro do debate outra proposta, em que os professores sejam ouvidos e seus saberes valorizados.

Nesta perspectiva, a formação de professores é compreendida como um processo contínuo, permanente e de desenvolvimento humano para que estes reflitam sobre suas práticas educacionais, bem como sobre os propósitos educativos.

Benjamin (1994) defende a ideia de escovar a história a contrapelo, que seria reconstituir a história dos vencidos, os quais foram silenciados pela historiografia oficial, representada pela classe dominante. Tomando por empréstimo a expressão benjaminiana, defendo uma formação no sentido oposto aos formatos que têm sido oferecidos, que colocam os professores como executores passivos diante dos planos de formação.

Com esta pesquisa, almejo mostrar que, ao se criarem espaços/tempos para a escuta, interagindo e levando em consideração a voz dos professores e atentando para o quê estes

querem comunicar, inclusive a partir de seu silenciamento, a consequência será a formação de professores que efetivamente constituam identidades profissionais que atingirão as práticas escolares. Nóvoa (2007) propõe a valorização da “voz” do professor a fim de abrir possibilidades de renovação das formas de pensar a atividade docente. De acordo com Bakhtin (2011, 2013), é por meio do enfoque dialógico que o homem reificado (reduzido a coisa, reproduzido) projeta sua voz e se transforma em um sujeito que se auto-revela. Sua voz se materializa por meio da tomada de consciência de que é sujeito do próprio discurso, que pode falar em pé de igualdade. Assim, o sujeito se torna responsivo, o que implica falar e responder por si mesmo.

Diante do exposto, trago o seguinte questionamento: existe resignificação das práticas pedagógicas a partir de experiências de narrativas escritas das professoras participantes da pesquisa-formação desenvolvida no EPELLE? Além disso, considerando-se que a escola tem a responsabilidade de auxiliar aos alunos na construção de saberes, e por isso precisa garantir que estes se apropriem de conhecimentos historicamente construídos, dentre os quais se encontra o domínio da escrita, perguntamo-nos: como é a prática de escrita dos professores? Eles escrevem? O que escrevem? Para que escrevem e para quem? Tais indagações podem ajudar a pensar na necessidade da existência de sujeitos escritores para a formação de alunos escritores.

A partir destas reflexões, reitero a necessidade do investimento em formação continuada de professores alfabetizadores com a intenção de trazer à tona a importância da função docente enquanto mediadores no processo de aprendizagem. Apóio-me em Rego (1995, p. 50) para pensar no conceito de mediação, na perspectiva de Vygotsky, “que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens”. Dessa forma, entendo que os professores seriam sujeitos provocadores de mudanças ao negociarem tal relação.

Assim, reafirmando o desejo de uma formação por um novo viés, que invista no professor pesquisador de sua própria prática, considero que um caminho profícuo poderá ser o da produção de narrativas escritas. Becker (2007) nos ajuda a pensar acerca do conceito de professor pesquisador ao trazer a diferença entre o pesquisador no sentido estrito e no sentido amplo:

Pesquisa no sentido estrito é a que se faz, no Brasil, nos cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado; a que é feita por docentes universitários, como atividade universitária específica, ao lado do ensino e da extensão, mediante projetos de pesquisa, realizados em laboratórios apropriados ou como pesquisa de campo; tais atividades são realizadas, também, em institutos que têm essa estrita finalidade como, por exemplo, o Instituto Osvaldo Cruz, o Butantã, a Fundação Getúlio Vargas, o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). (BECKER, 2007, p. 11).

Em outro trecho, o autor continua afirmando que:

O professor é alguém que elabora planos de atividades, aplica metodologias, reproduz conteúdos, interpreta esses conteúdos, observa comportamentos e avalia processos. Assim como o cientista no laboratório, ele inventa e implementa ações que produzem novos fenômenos cognitivos, avalia os fenômenos observados, cria novas compreensões desses fenômenos. Ele põe à prova conhecimentos existentes. (...) O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um “ensinador”, constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado à termo de forma definitiva, ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisar faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor. (BECKER, 2007, p. 12-13).

Diante do exposto, podemos inferir que os docentes universitários estão inseridos no sentido estrito, pois são os que desenvolvem pesquisas em nível de Mestrado e Doutorado, enquanto que os do sentido amplo seriam os docentes que estão na escola básica construindo conhecimentos, observando comportamentos e avaliando o processo de ensino e aprendizagem. Estes últimos investigam a partir de sua prática e interação com os demais sujeitos envolvidos nesse processo, e por isso estão atentos aos questionamentos dos alunos, ao mesmo tempo em que também se questionam. Assim, exercitam sua capacidade teórica e reflexiva, transformando sua docência em atividade intelectual.

A partir da concepção de professor pesquisador, as narrativas podem possibilitar a reflexão e a reorganização da atuação docente, fazendo com que os professores sejam permanentes investigadores de si mesmos, tendo em vista a busca constante de alternativas pedagógicas que visem à construção de seus conhecimentos, e conseqüentemente, dos seus alunos. Entretanto, estudos mostram a dificuldade para a realização das escritas docentes (CHARTIER, 2007; MOTA, 2005; ZIBETTI, 2005), situação que desenvolveremos mais adiante.

Partindo dos questionamentos apresentados anteriormente, outros podem ser levantados: De que forma as narrativas escritas podem ser formadoras? Essas narrativas são sempre formadoras? Que percepções os professores têm das trajetórias de sua formação? De que forma as escritas docentes propiciam a constituição da identidade profissional? Que vozes marcam as escritas desses professores? Que concepções têm sobre alfabetização? Quais são os caminhos que percorrem para alfabetizar? Nesta pesquisa, intento a busca de respostas possíveis para esses questionamentos, ancoradas nos conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia, alteridade e exotopia, e também, no conceito de narrativa e no valor dado às experiências, partindo da perspectiva benjaminiana.

A partir das reflexões apresentadas anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral: Compreender, a partir de uma experiência de pesquisa-formação, o modo como as

narrativas escritas ressignificam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Como objetivos específicos elencam-se:

- Reconhecer as vozes que marcam as escritas de docentes, bem como os sentidos atribuídos às suas trajetórias de formação.
- Analisar as narrativas escritas dos professores alfabetizadores e a influência destas na constituição da identidade profissional docente.
- Identificar as concepções de alfabetização presentes nas narrativas.
- Proporcionar a visualização de possíveis caminhos de ressignificação das práticas de alfabetização a partir das narrativas e reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes.

1.3 JUSTIFICATIVA

Tendo em vista a minha atuação como professora alfabetizadora e orientadora pedagógica de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, minha preocupação está em como posso contribuir para que o trabalho destes tenha um desenvolvimento profissional⁴, principalmente no que se refere à alfabetização. Considero que esses profissionais apresentam uma necessidade constante de formação, a fim de investigar e refletir sobre sua prática pedagógica, inclusive para modificá-las em alguns casos. Se esta dedicação a essa investigação e a essa reflexão se torna superficial⁵, este pode ser um fator importante para afetar negativamente as práticas de ensino, principalmente no que tange ao trabalho voltado à alfabetização dos alunos das classes populares das escolas públicas.

Concordo com Nóvoa (2010) quando este defende que a reflexão sobre a prática é formadora. Daí o interesse em focalizar meus estudos na formação de professores, partindo das narrativas escritas, uma vez que estas poderão favorecer a reflexão sobre a prática profissional.

Não é fácil pensar em construção/desenvolvimento de conhecimentos sem pensar, *a priori* e a todo instante, em cidadãos alfabetizados. Logo, podemos conceber que a responsabilidade do professor alfabetizador é de grande dimensão, pois a leitura e a escrita são conhecimentos importantes para o advento de tantos outros.

⁴ Considero que os docentes alfabetizadores se desenvolvem profissionalmente quando conseguem realizar sua atribuição de ensinar a seus alunos a adquirirem a prática da leitura e da escrita. Todavia, precisam de plenas condições para cumpri-la, o que inclui evidentemente a sua formação, pela qual também me sinto responsável, devido à função que ocupo de orientadora/formadora.

⁵ Refiro-me à dedicação superficial dos professores devido às condições precárias para o desenvolvimento do trabalho docente que os impedem de se dedicarem como gostariam.

O interesse desta pesquisa recai sobre as narrativas escritas de professores alfabetizadores para pensar a formação docente imbricada com o processo de construção de conhecimentos que propiciem inovações no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, surge a necessidade de compreender como as narrativas escritas podem possibilitar a produção de saberes que respaldem o fazer pedagógico. Assim, considero que estudos que aprofundam a temática das narrativas escritas sejam relevantes, uma vez que poderão apontar para uma proposta de formação que ressignifique as práticas docentes. Além disso, pesquisas nessa perspectiva podem possibilitar o aparecimento de políticas públicas que defendam a proliferação de novas propostas de pesquisas-formação, no intuito de que os professores se tornem pesquisadores e invistam na busca de outras concepções de alfabetização, visando formar alunos leitores e escritores competentes.

Ir em busca de ressignificação de práticas pedagógicas, pela via das narrativas escritas, a partir das propostas desenvolvidas numa experiência de pesquisa-formação na UFRJ, traz a originalidade desse trabalho, que poderá apontar possíveis pistas que ajudem a pensar numa organização diferente do trabalho docente, que defenda a alfabetização como processo discursivo (SMOLKA, 2012), “assumindo uma concepção de linguagem como prática social, como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação.” (p. 13). Portanto, defendo a tese de que somente teremos alunos escritores se seus professores forem escritores e argumento que um caminho para tal pode ser o investimento no discurso narrativo escrito.

1.4 REFERENCIAIS TEÓRICOS

O objeto de análise desta investigação são as narrativas escritas de quatro professoras alfabetizadoras participantes do EPELLE, que serão analisadas à luz do referencial teórico bakhtiniano, em diálogo com outros autores, explorando os conceitos da teoria bakhtiniana de dialogismo, polifonia, alteridade e exotopia. Além dos conceitos já mencionados, serão utilizados também os conceitos de narrativa e experiência, defendidos por Walter Benjamin.

Atentando para a característica dialógica da linguagem, destaco o amplo conceito de diálogo, já que todos os enunciados, inclusive os produzidos no decorrer da pesquisa, constituem-se em diálogo, num processo de comunicação que pressupõe sempre a palavra do outro. Podemos compreender com Bakhtin (2009) o quanto se faz relevante a palavra que se apresenta como signo ideológico, sempre endereçada a outrem ou ao próprio interlocutor e que acaba por ser instrumento de luta na sociedade.

Para Bakhtin, a palavra registra as menores variações das relações sociais e a “ideologia do cotidiano”, que se exprimem na vida corrente, é o caminho por onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN, 2009, p.16). O filósofo russo destaca que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo” (2009, p.31), e tudo o que se diz e a maneira como se diz está sempre impregnado pelo discurso do outro. Portanto tudo que somos é produto da interação com o outro, o que constitui o conceito de alteridade, de acordo com o pensamento bakhtiniano (SOUZA, 2007, p. 42).

O homem, ser social, depende do outro. O eu só existe em interação com o outro. Assim, nos constituímos e nos modificamos a partir das relações que estabelecemos num contexto sócio-histórico-cultural em que subjetividades são construídas em meio a uma experiência dialógica, por meio da multiplicidade de vozes. Indo por esta perspectiva, podemos compreender o nosso outro como verdadeiro outro, ou como diria Maturana (1998) ao tratar das interações humanas, como “legítimo outro”. Este autor afirma que, para essas interações ocorrerem, é preciso haver emoção, e que existem duas emoções: a rejeição e o amor. Postula ainda que é o amor que constitui um espaço de interações recorrentes, por meio do qual se aceita o outro como legítimo outro, sem exigências, sem negá-lo: “Somente se minhas relações com o outro se derem na aceitação do outro como legítimo outro na convivência e, portanto, na confiança e no respeito, minhas conversas com esse outro se darão no espaço de interações sociais.” (MATURANA, 1998, p. 69).

Este outro é parte atuante na relação, como pronunciador da realidade. Logo afeta e é afetado, transforma e é transformado por um emaranhado de vozes que se apresentam. Neste processo, o entrelaçamento das diversas vozes leva ao desenvolvimento da consciência crítica sobre a experiência:

Os indivíduos e os grupos podem conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida em que são capazes de permitir que os diferentes gêneros de discurso (desde o discurso acadêmico até as formas cotidianas de expressão, através de ações, opiniões e representações sociais) possam interagir, transformando e re-significando mutuamente as concepções, sobre o conhecimento e a experiência humana que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico (FREITAS, SOUZA E KRAMER, 2007, p.8).

Fiorin (2008) chama atenção para o fato de que a construção da consciência se dá pelo encontro de diferentes vozes. Algumas se colocam imutáveis, rígidas, fechadas, enquanto outras são mais flexíveis, abertas às mudanças, portanto, passíveis de impregnarem-se por diversas vozes. Os discursos se dão num processo histórico-social. Numa perspectiva sócio-histórica, torna-se fundamental a percepção acerca do sujeito, que deve ser percebido em sua singularidade, mas ao mesmo tempo como ser plural, uma vez que é atravessado pelas diversas

vozes inseridas no contexto. Segundo Bakhtin (2009), a consciência só se constitui quando impregnada de conteúdo ideológico⁶ e na interação social. Desta forma, os enunciados são ideológicos, isto é, são uma resposta às vozes já interiorizadas, e não expressam tão somente a consciência individual, já que esta é formada pelas vozes sociais circundantes na sociedade. Por isso,

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os processos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior (BAKHTIN, 2009, p.38).

Assim, pode-se afirmar que a polifonia se caracteriza pela multiplicidade de vozes com as quais podemos interagir num texto. Bezerra (2013) nos ensina que na polifonia as consciências são independentes e imiscíveis, pois as vozes não são meros objetos do autor, mas são os próprios sujeitos desse discurso. No discurso polifônico as vozes dialogam autonomamente, revelando a autoria (FARACO, 2013).

A polifonia se opõe ao monologismo e se liga ao dialogismo. Daí a ideia de inconclusibilidade, realidade em formação e inacabamento. O monologismo nos faz pensar em acabamento, em autoritarismo, no desrespeito ao individualismo que se encarregam do apagamento dos sujeitos, já que estes são vistos como coisas, como matéria morta, portanto incapazes de falar e de se posicionar: “O outro nunca é outra consciência, é mero objeto de um ‘eu’ que tudo enforma e comanda.” (BEZERRA, 2013, p.192).

Quanto ao conceito de exotopia, considero relevante para as pesquisas em ciências humanas trazer a ideia de que o pesquisador se situa em um lugar exterior. A exotopia se constitui de dois momentos distintos e que se completam para sintetizar o que se vê. No primeiro momento, tenta-se descobrir qual é o olhar do outro, como o outro vê uma determinada realidade, procurando entender esse olhar. Num segundo momento, deve-se fazer o retorno ao seu lugar, que é exterior à realidade do outro, para assim sintetizar, fazer o acabamento do que vê a partir de seus valores e perspectivas. Esse movimento exotópico permitirá não emudecer a voz dos sujeitos de pesquisa, trazendo, assim, várias possibilidades de sentidos.

O destaque para o conceito de experiência (BENJAMIN, 1994) se dá pelo anseio de encaminhar esta pesquisa tomando como objeto as narrativas docentes. Portanto, a apropriação

⁶ Por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras (...) ou outras formas sócio-sígnicas (BAKHTIN, 2009).

desta concepção é relevante, visto que dela se origina a dimensão prática da narrativa, que por sua vez depende da experiência. De acordo com o pensamento benjaminiano, sem a experiência se deterioram a arte de narrar e o seu sentido, pois se o que o narrador conta tem sua origem na experiência, sem ela ocorreria um esvaziamento de conteúdo. O narrador precisa construir suas próprias experiências ou tomá-las relatadas pelos outros, para poder ter algo a dizer, a aconselhar, uma vez que, o narrador é aquele que sabe dar conselhos, é quem traz algum ensinamento (BENJAMIN, 1994).

Desta forma, estes conceitos, que serão aprofundados, serão basilares para o decorrer desta pesquisa, especialmente para a análise de dados.

1.5 APRESENTANDO A TESE

Esta tese está organizada em sete partes: esta introdução, cinco capítulos e considerações finais. Na presente introdução, conto um pouco da minha trajetória pessoal, de formação acadêmica e profissional, a fim de explicitar como se deu a minha constituição de sujeito e para evidenciar o lugar de onde falo. Também localizo meu interesse pelo tema da Formação Continuada de Professores, sobretudo dos alfabetizadores e defendo a ideia da valorização das narrativas escritas de docentes com vistas à formação destes. Trago também os objetivos e justificativa dessa pesquisa, além de dialogar com os teóricos que sustentam esta investigação.

Na parte 2, descrevo o caminho percorrido para a realização da pesquisa, trazendo informações do campo empírico e de como se deu a minha inserção neste. Discorro ainda acerca da minha observação participante e caracterizo os sujeitos da pesquisa, além de especificar os materiais que serão utilizados para a construção dos dados a serem analisados. Situo este capítulo de viés metodológico em primeiro lugar porque a construção da pesquisa se deu diretamente conectada no campo, somente se desenvolvendo a partir deste solo.

Na parte 3, apresento a revisão bibliográfica, inicialmente em diálogo com teóricos que discutem sobre narrativas e em seguida exponho a pesquisa realizada no banco de dissertações e teses da Capes e nos anais da Anped (GT 8, GT 10 e GT 13). Logo após, trago informações a respeito do Congresso Internacional de Pesquisas (Auto) biográficas - CIPA, bem como a pesquisa realizada em seus anais.

Na parte 4, apresento o conceito de narrativa a partir da visão de um conjunto de autores e, após dialogar com estes, explicito o que defendo acerca das narrativas.

Na parte 5, discuto as expressões mais recorrentes para referência à formação continuada de professores e suas diversas terminologias que apontam para as concepções de

formação inerentes a elas. Neste, coloco em evidência a figura do professor como sujeito e proponho repensar os modelos atuais de formação. Discuto também sobre as implicações do trabalho docente, do professor alfabetizador e do conceito de alfabetização.

Na parte 6, trago os acontecimentos do campo empírico, que é a minha percepção de sua formatação e destaco os episódios que me atravessaram e por isso se constituíram em acontecimentos para mim e o concluo com a discussão acerca da escrita docente. Na parte 7, para concluir, compartilho as considerações finais que mostram os resultados desta pesquisa.

2 CAMINHANDO E CONHECENDO O CAMINHO

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.
(FREIRE, 1992, p.79).

A pesquisa aqui apresentada tem uma perspectiva qualitativa, de caráter sócio-histórico, por entender que os sujeitos se constituem socialmente e no diálogo com os outros sujeitos ao longo de sua trajetória. Na pesquisa qualitativa, não há a preocupação com a quantificação dos dados, uma vez que esta se ocupa da realidade social, pois “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2009, p. 21).

2.1 O CAMPO DE PESQUISA

A partir da pesquisa-formação “*As (im) possíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão das professoras da educação pública*”, coordenada pela professora Ludmila Thomé de Andrade, constituiu-se o Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita - EPELLE, espaço para o desenvolvimento dos eventos de formação para professores alfabetizadores, mas também para os formadores e pesquisadores. Minha investigação, inserida nesta pesquisa maior, inscreveu-se no mesmo campo para se realizar.

Os EPELLE eram encontros semanais, que aconteciam uma vez por semana, no turno da noite, no Campus Praia Vermelha da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Participando desses encontros, pude observar alguns princípios norteadores da formação, dentre os quais destaco: a valorização da palavra do professor, o diálogo, a vontade de escuta do outro.

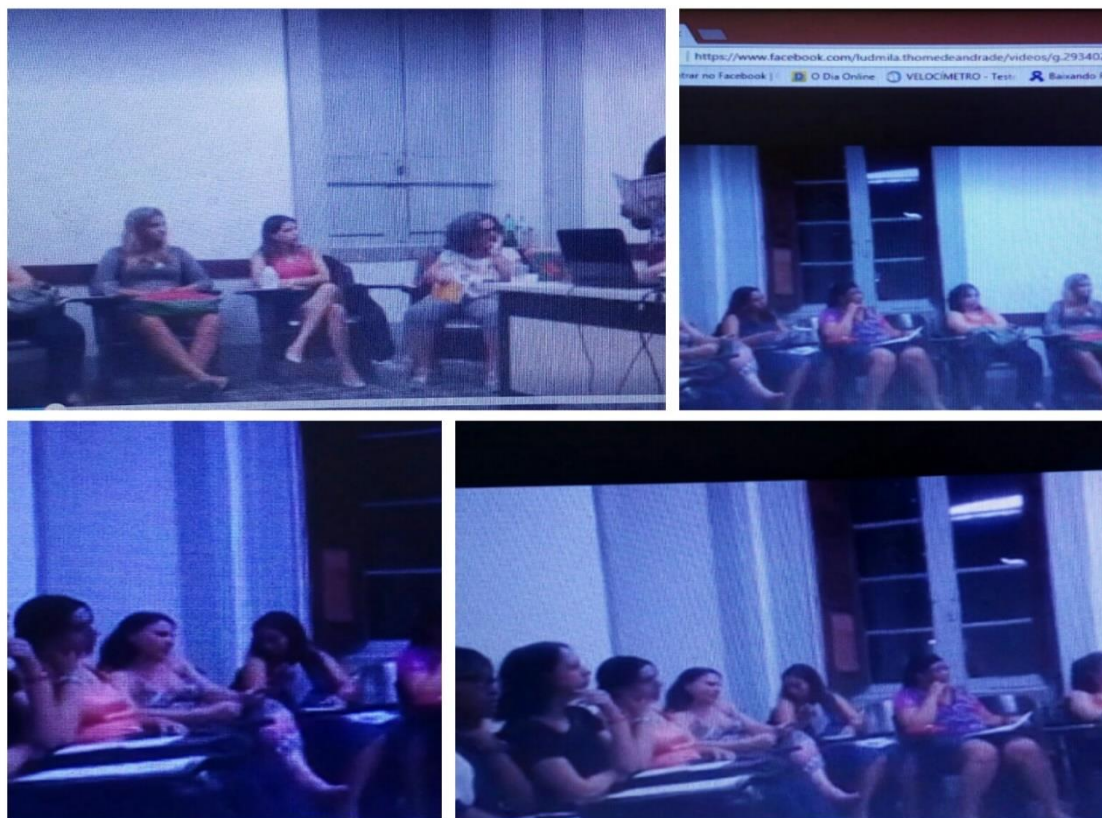


Figura 1: Professoras em momento de formação na sala do EPELLE, em 2014.

Neste espaço/tempo de formação, todos tinham direito de tomar a palavra para expressar seus pensamentos e pontos de vista. Afinal, um dos objetivos era esse mesmo: que as alunas-professoras se autorizassem a dizer sobre seu fazer, mas que também tivessem uma escuta sensível e não indiferente à palavra do outro. Bakhtin (2009), em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, destaca a excelência da palavra como fenômeno ideológico e mais puro e sensível na relação social: “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN, 2009, p. 42).

Em consonância com as ideias bakhtinianas acerca da palavra, Ponzio (2010) salienta a singularidade do eu a partir de sua palavra. Entretanto, adverte quanto à transformação da palavra alheia em palavra própria, tendo em vista que o sujeito é singular e ao mesmo tempo social, uma vez que sua palavra é constituída pelas palavras do outro numa relação alteritária, pois os sujeitos se refletem e se refratam nos outros. O autor afirma que:

A palavra enquanto ato singular e responsável, como o considera Bakhtin, vive na relação de alteridade como relação de diferença não indiferente. Trata-se da palavra como evento irrepitível que, enquanto tal, subtrai-se à indiferença de um sujeito cognoscente, a uma consciência abstrata, a uma visão teórica. E se subtrai justamente pela não indiferença que consiste, de um lado, na responsável participação de quem a assume como seu ato e, de outro, na responsável participação que essa já

requer, na sua própria forma, no seu dizer além do conteúdo, no seu dito, daquele ao qual se dirige de modo único, irrepetível e insubstituível (PONZIO, 2010, p.32).

Assim, a palavra de cada participante do campo de pesquisa era respeitada como única e própria daquele sujeito em enunciação, que ao fazer ponto de contato com a palavra alheia, mesmo diferente, não era tratada com indiferença, antes, porém, como acabamento provisório para os sujeitos, uma vez que sempre precisamos do outro para nos constituir, o que não significa plena concordância ao dizer desse outro.

O diálogo permeava os encontros, calcados numa visão bakhtiniana. Em certas ocasiões, ocorriam discordâncias entre os participantes da formação em relação a determinados conceitos, temas e até posicionamentos. Isso porque nem sempre o diálogo é tranquilo e sem conflitos. Assim, exprimia-se o grau de envolvimento do grupo, que participava da cadeia dialógica com toda a sua força, com todo o seu ser, colocando-se na arena de debates por inteiro, justamente conforme nos ensina Bakhtin:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

2.2 INSERÇÃO NO CAMPO

Ao iniciar o curso de Doutorado na UFRJ, em 2014, passei a frequentar o Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC, quando pude me apropriar melhor da pesquisa-formação *“As (im) possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”*, desenvolvida pela professora Ludmila Thomé de Andrade, desde 2011 e que se encontrava em seu último ano de vigência, 2014.

A princípio, meu objetivo no Doutorado era pesquisar a formação continuada de professores alfabetizadores de duas escolas do município, uma do primeiro distrito e outra do quarto, mas fui convidada pela professora Ludmila a participar do campo empírico de sua pesquisa, o EPELLE, para desenvolver a minha pesquisa junto a sua. Não aceitei o convite de imediato, pois fiquei temerosa porque a pesquisa estava em seu último ano. Entretanto, as leituras e debates no LEDUC pouco a pouco me retiravam da minha zona de conforto em relação ao que eu acreditava anteriormente: a abordagem construtivista de alfabetização. Eu a defendia por estar imersa nela no meu local de trabalho, já que havia atuado como professora alfabetizadora e ainda atuo como orientadora pedagógica. Eu não compreendia bem as críticas

ao construtivismo e também necessitava entender melhor a defesa da perspectiva discursiva da linguagem com vistas à alfabetização e formação de professores. Para tentar sanar o conflito interno que eu estava vivendo, decidi aceitar o desafio de participar do EPELLE e tê-lo como meu campo de pesquisa também. Ao aceitar esse campo empírico, associei a minha pesquisa a pesquisa-formação mencionada, alicerçada na concepção discursiva.

Entrei em campo no meu primeiro ano de Doutorado e passei a exercer a observação participante. Entretanto, foi difícil me colocar na posição de pesquisadora porque eu precisava aprender muito da perspectiva discursiva da linguagem, base dos estudos do grupo de pesquisa do qual eu era integrante e da própria formação. Assim, no início, fiquei como observadora/ouvinte/aprendente, ao mesmo tempo em que participava dos encontros no campo. Participava também do grupo de pesquisa, praticando leituras e aprofundando minhas reflexões acerca do papel da linguagem à luz do referencial teórico bakhtiniano, além de pesquisar os arquivos do EPELLE em busca de compreender a sua trajetória e encontrar dados relevantes para minha investigação.

Ao chegar ao campo no último ano da pesquisa, deparei-me com muitas produções e o jeito que pensei para conseguir acompanhar toda a sua trajetória (do EPELLE) com inúmeros acontecimentos, foi adquirir um gravador e um HD externo para registrar ao máximo os fatos ocorridos, a fim de posteriormente e com calma, apropriar-me destes, tentando compreendê-los e analisá-los de modo mais atento. O ano de 2014 foi um período de grande aprendizado para mim, uma vez que minhas certezas já não existiam e o que ficou foi um grande desejo de aprofundamento teórico, o que foi possível a partir das trocas de experiências no campo de pesquisa e das leituras que tive a oportunidade de realizar. Eu estava literalmente ocupando o lugar de uma professora sedenta por construir novos conhecimentos, sem os quais, a meu ver, seria impossível seguir com minha pesquisa. A professora que eu era e a pesquisadora que eu estava me tornando naquele momento andavam lado a lado e tornava-se às vezes difícil separá-las. Meu trabalho identitário e subjetivo era muito desafiador.

Além das questões que envolviam a alfabetização, ainda havia o desafio de trabalhar com narrativas, estando em um grupo que discute sobre discurso. Porém, a partir das leituras que realizei, dos congressos de que participei, das orientações recebidas e das trocas de experiências com os participantes do grupo de pesquisa, cheguei à conclusão que eu poderia analisar os textos produzidos pelas professoras integrantes do EPELLE em busca de narrativas que tratassem da prática profissional que elas desenvolvem e, a partir disso, tentar responder às minhas indagações.

Em 2014 pouco pesquisei, mas muito aprendi a partir das leituras sugeridas e pelas interlocuções tecidas no campo de formação. Todavia, foi necessário percorrer esse caminho de aprendiz antes de qualquer coisa, para poder seguir adiante. Entretanto, as observações e anotações que fiz em meu caderno de campo não ficaram perdidas. Elas serviram para construir conhecimentos, mas também para conhecer a dinâmica realizada no espaço/tempo das formações e ter acesso aos posicionamentos, anseios e contribuições das alunas-professoras para a Educação Básica, em especial para a alfabetização. Conjugando as anotações, os achados nos arquivos da pesquisa-formação e os registros em áudios, foi possível ir desembacando minhas lentes de pesquisadora.

Por ocorrência do III Seminário de Escrita Docente e Discente, que era como que uma exposição dos frutos da pesquisa *“As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”*, tive a oportunidade de ler textos de autoria de algumas professoras que participariam deste evento que reuniu as professoras da escola básica, a coordenadora da pesquisa, formadores e pesquisadores (mestrandos e doutorandos), bem como os pesquisadores mais experientes de outras universidades, que tiveram a oportunidade de ler e debater as produções escritas de autoria dos componentes do EPELLE. Além disso, pude opinar sobre a reestruturação das mesmas para posterior apresentação. Pela primeira vez, vi textos de professoras da educação básica serem valorizados em um evento acadêmico de grande importância. Vi professoras se tornarem escritoras e protagonistas do discurso narrativo de suas práticas docentes.

Dessa forma, novos horizontes foram se abrindo e decidi-me por ousar me lançar como formadora também, já que o campo de investigação proporcionava formação para os professores, formadores e pesquisadores, viabilizando alterações mútuas, num processo dinâmico constitutivo de subjetividades e formação profissional a partir da inter-relação entre os sujeitos envolvidos.

Apresento a seguir a figura do caderno destinado a anotações que foi distribuído aos participantes do III Seminário de Escrita Docente & Discente, realizado em 2014. Este objeto era representativo da valorização a ser feita da escrita docente, situando os docentes na posição de pesquisadores estudiosos e reflexivos sobre conhecimentos que a formação pudesse oferecer.

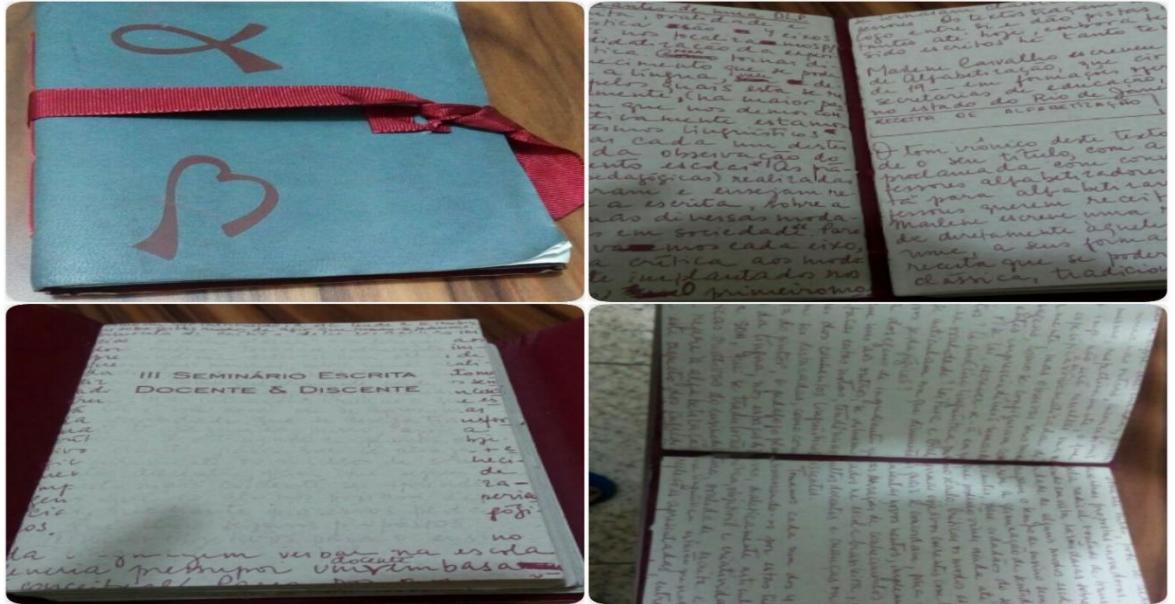


Figura 2: Caderno de anotações do III Seminário Escrita Docente & Discente.

No ano de dois mil e quinze, meu segundo ano no campo de pesquisa, envolvi-me na equipe de planejamento dos EPELLE, quando tive a oportunidade de participar das escolhas teóricas e da organização dos encontros, além de ficar responsável pela elaboração de suas pautas. Essa experiência foi extremamente relevante para mim que buscava novos conhecimentos e outras construções para pensar a formação de docentes alfabetizadores. A partir desses planejamentos, tive acesso a textos de diversos autores que não só auxiliaram na minha constituição de formadora, como também me ajudaram na função de professora orientadora e também me lançaram “luz” como pesquisadora.

Mesmo com a pesquisa tendo terminado em 2014, o EPELLE continuou no ano seguinte, pois o relatório à CAPES poderia ser entregue até meados de 2015. A professora Ludmila, no primeiro EPELLE deste ano de 2015 afirmou: “A gente conseguiu provar que o professor escreve”. Assim, seguíamos com o investimento na escrita docente e como o objetivo era que essa escrita fosse banhada pela teoria, para os encontros do primeiro semestre, a equipe de planejamento, da qual eu fazia parte, elaborou um cronograma para leitura e discussão de textos teóricos a partir de três temas propostos: 1) Gêneros textuais/Gêneros discursivos; 2) Alfabetização como processo discursivo; e 3) Procedimentos de ensino e análise de textos infantis para uma alfabetização discursiva. No segundo semestre, o trabalho foi direcionado para o aprofundamento das leituras realizadas. Apresento abaixo a proposta de textos para o primeiro semestre de dois mil e quinze.

Quadro 1: Cronograma e proposta de textos para leitura

Leitura e discussão de textos teóricos a partir dos temas propostos (currículo)	
1. Gêneros textuais / Gêneros discursivos	
25/03	FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso
15/04	ROJO, R. Gêneros de discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas
29/04	SANTOS, A. P. dos. Linguagem, Ensino de Língua Portuguesa e Gêneros do Discurso
2. Alfabetização como processo discursivo	
13/05	BORTOLOTTI, N. A interação na sala de aula
27/05	SMOLKA, A. L. A criança na fase inicial da escrita
3. Procedimentos de ensino e Análise de textos infantis para uma alfabetização Discursiva	
10/06	GOMES-SANTOS, S. N. Recontando histórias – um evento de produção escolar da escrita
24/06	MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões.
08/07	SILVA, A. A escrita espontânea

Fonte: Registros da equipe de formadores do EPELLE, 2015.

Para desenvolver mais ativamente o papel de formadora, fiquei responsável por dinamizar o último encontro do terceiro tema, que discorreria sobre a escrita espontânea. Mas, como os planejamentos são flexíveis e devido às demandas daquele semestre, não foi possível eu estar à frente como formadora a dinamizar o referido assunto, que mais adiante foi discutido a partir de sua inserção em outras temáticas. Entretanto, procurei me preparar para esse momento, que mesmo não tendo ocorrido, só contribuiu positivamente por me possibilitar alcançar outros voos.

Esse envolvimento nos planejamentos encorajou-me a participar do PNAIC⁷ (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), no ano de 2015, na função de formadora. O PNAIC era coordenado pela Faculdade de Educação da UFRJ e abriu-me a possibilidade de compreender melhor a alfabetização na perspectiva discursiva da linguagem, ao menos através da coordenação desta instituição. A perspectiva do PNAIC, proposto pelo governo federal, era desenvolver a formação no formato “cascata”, ou seja, formadores (ligados à universidade) formam orientadores de estudos, que por sua vez formavam os professores alfabetizadores. Esta compreensão só me foi possível porque a UFRJ, responsável pela formação no estado do Rio de Janeiro, ressignificou esta configuração e privilegiou ouvir a voz docente, provocando a interlocução entre os professores/alunos, partindo sempre de uma relação dialógica para pensar

⁷ Esse pacto foi um acordo entre o governo federal, estados, municípios e instituições de todo país tendo como desafio alfabetizar crianças na “idade certa”, ou seja, até os oito anos de idade, garantindo o direito a alfabetização plena a todas. Entre seus eixos norteadores, destaca-se a de formação continuada para professores alfabetizadores. Para maiores informações, consultar: <http://pacto.mec.gov.br>.

e dinamizar a formação. Ser formadora no PNAIC contribuiu para eu entender em profundidade a dinâmica dos EPELLE e o desenvolvimento de uma formação docente de caráter discursivo.

Além de participar como formadora do PNAIC tive a oportunidade de atuar em 2016 também como formadora do Curso de Especialização, Saberes e Práticas na Educação Básica - Alfabetização, Leitura e Escrita, que teve como coordenadoras as professoras Patrícia Corsino e Ludmila Thomé de Andrade. Esse curso é coordenado pelo LEDUC da Faculdade de Educação da UFRJ. O CESPEB foi organizado por módulos e participei na disciplina denominada de Oralidade e Cultura Escrita, que contou com seis encontros bastante produtivos. Esta disciplina foi dividida em três eixos, a saber: Interações e letramento escolares; sociolinguística; e desconstrução da dicotomização entre Oralidade e Escrita, sendo neste último eixo a minha efetiva participação como formadora, em duas aulas. Em 2017, tive a oportunidade de dinamizar a terceira aula, discutindo sobre a teoria construtivista. Esse momento foi muito importante para mim, pois revelou o quanto eu havia aprendido sobre a concepção discursiva, o que me possibilitou valorizar as contribuições da teoria construtivista, mas também compreender que em termos de alfabetização ainda precisamos ir mais além do que ela permite.

Trouxe essa experiência com o CESPEB para mais uma vez enfatizar o quanto os diversos espaços / tempos formativos disponibilizados a mim ao longo do Doutorado, com a oportunidade de tantas interlocuções, contribuíram para a minha constituição e deslocamentos nos papéis que eu ocupava, ou seja, de professora sedenta por construir novos saberes no que se referem à formação continuada de docentes alfabetizadores; de formadora e de pesquisadora.

Nesses espaços de formação, o investimento foi ouvir sempre a voz docente, para conhecer e valorizar o que os professores têm a dizer sobre sua prática profissional, fomentando a importância de esta estar sempre articulada com o arcabouço teórico, encorajando-os a escreverem sobre o que fazem, documentando e legitimando assim seus saberes/fazeres, tornando-se autores e autônomos no que se refere à atuação profissional.

No ano de 2016, o EPELLE se transformou em curso de extensão, uma vez que a sua configuração inicial, ou seja, campo empírico da pesquisa-formação se encerrou devido ao término da referida pesquisa. A partir de então, seguiu com uma ideia inovadora: ser uma pesquisa editoração. Assim, as “epelleanas” ficariam em processo constante de escrita e a coordenadora, junto com suas orientandas, iniciariam um novo trabalho, o de editoração dos textos das professoras, os quais foram denominados artigos, mas poderiam ser resenha ou relatos de experiência. A ideia era formar um laboratório de escrita, tendo todas as professoras envolvidas com um texto para falar de sua prática.

Neste ano de 2016, não participei dos encontros do EPELLE, mas acompanhei de longe, por meio das redes sociais, os seus acontecimentos. Minha participação mais efetiva neste ano foi a leitura e o parecer de um texto que duas professoras escreveram em parceria para participarem da Rede Formad, evento que foi realizado no México no ano de 2017.

2.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Estar inserida no campo de pesquisa constituiu-se em observação direta (LUDKE e ANDRÉ, 1986) das interações e trocas de experiências que ocorriam. Vale destacar que a observação direta permite maior aproximação dos sujeitos e das perspectivas destes, o que é bastante relevante nas abordagens qualitativas conforme defendem Ludke e André (1986): “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.” (p.26). No caso desta pesquisa, as observações foram semanais, conforme a organização dos encontros de formação.

Posso dizer que por dentro dessa observação direta estava a observação participante, pois inicialmente eu apenas observava sem fazer nenhuma participação oral ou com maior visibilidade. No entanto, minha presença de algum modo tencionava o grupo, que ficava a pensar sobre meu papel naquele lugar, mesmo tendo sido apresentada como pesquisadora interessada nos estudos relacionados à formação continuada docente. Assim, percebia na realidade a não neutralidade do pesquisador, ao contrário do que pretendem as pesquisas na perspectiva positivista que se caracterizam por trabalhar com fatos concretos, verificáveis pela observação e quantificáveis, e que objetiva a generalização de seus resultados estatisticamente. Sobre a não neutralidade do pesquisador, Ivenicki e Canen (2016), nos ajudam a pensar quando defendem que:

Compreender, pois, o pesquisador como sujeito multicultural, que se afina com visões epistemológicas e ontológicas inerentes a paradigmas plurais de pesquisa, significa superar a ingenuidade sobre uma falsa neutralidade ou universalidade no ato de pesquisar, condição central de abertura para culturas e visões plurais, presentes nas organizações. (p. 42).

A partir do argumento desses autores, torna-se compreensível a impossibilidade do posicionamento neutro, pois o pesquisador não é uma folha em branco, mas alguém dotado de um universo cultural, de visões de mundo e de identidades em construção que, independentemente de sua vontade, interferirá em suas pesquisas.

Freitas (2007) defende que a perspectiva sócio-histórica representa uma maneira outra de se construir conhecimentos nas Ciências Humanas, humanizando essa construção:

Ao compreender que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual. Ao assumir o carácter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. (p. 26).

Nesse sentido, entendemos que a suposta não neutralidade do pesquisador não o torna senhor da verdade, a ponto de achar que é detentor do poder de interpretar o outro como se fosse realmente um objeto manipulável. Ao contrário disso, na perspectiva sócio-histórica as pessoas são vistas como sujeitos ativos, que participam diretamente do processo de construção do conhecimento, permeado pela linguagem.

O procedimento metodológico da observação, na abordagem aqui defendida, busca interpretar os acontecimentos em seu contexto. Todavia, vai além do ato interpretativo, pois evidencia o carácter alteritário da observação, na medida em que o observador é parte do evento observado (observador participante) e ao mesmo tempo fica numa posição que lhe possibilita ir ao encontro do outro por meio da exotopia, para posteriormente descrevê-lo. “Nesse sentido a observação não pode se prender apenas em descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2007, p. 32).

Convém pontuar que a observação participante requer uma organização e registro das ações vivenciadas. Abaixo, relaciono os encontros do EPELLE dos quais participei:

Quadro 2: Datas das observações participantes

OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES NO CAMPO DE PESQUISA			
2014		2015	
Semestre	Datas dos encontros	Semestres	Datas dos encontros
1º semestre	12/03; 19/03; 26/03; 02/04; 09/04; 16/4; 30/04; 07/05; 14/05; 04/06; 11/06	1º semestre	18/03; 25/03; 15/04; 29/04; 13/05; 27/05; 10/06; 24/06
2º semestre	20/08; 27/08; 03/09; 10/09; 17/09; 24/09; 01/10; 08/10; 22/10; 29/10; 05/11; 12/11; 19/11	2º semestre	08/07; 30/09; 21/10; 04/11; 25/11
Total: 37 encontros			

Fonte: Arquivos do EPELLE / Pautas dos encontros.

O tempo delimitado para essa pesquisa foi de quatro anos, entre dois mil e quatorze e dois mil e dezoito (2014 a 2018). Nesse período, as atividades foram distribuídas de maneira a contemplar o estudo das disciplinas do Doutorado e leituras pertinentes que deram o arcabouço teórico necessário à sua realização, simultaneamente ao estudo empírico e à atuação no campo de pesquisa, o que proporcionou reflexões e análises que deram a sustentação para a escrita da

tese. Desse período, fiz um recorte temporal de dois anos, compreendidos entre dois mil e quatorze e dois mil e quinze (2014 e 2015) para o acompanhamento no campo de pesquisa, a fim de construir dados que se desdobrassem em reflexões e análises, sem descartar as informações referentes aos anos anteriores dos arquivos do EPELLE.

Como procedimentos metodológicos para a construção dos dados investigativos, num primeiro momento foram realizados levantamentos bibliográficos para apropriação das discussões mais atuais acerca da temática aqui defendida, que será discutido melhor em um capítulo específico. Em seguida, os arquivos do EPELLE foram investigados, a fim de compreender o seu contexto e tecer reflexões acerca das possíveis narrativas escritas docentes já realizadas e das que poderiam ser propostas. Estes movimentos foram articulados às observações dos encontros de formação com anotações no caderno de campo, além de gravações para auxiliar nas análises.

Eu pretendia realizar entrevista semiestruturada, de modo coletivo, com os sujeitos envolvidos neste estudo. De acordo com Minayo (2009), a entrevista é uma conversa a dois ou entre vários interlocutores e objetiva construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, encontrando relevância também pela valorização da inter-relação entrevistador/entrevistado. Acredito que a entrevista seja relevante para complementar a construção dos dados de pesquisa, uma vez que possibilita observar o extraverbal que, aliado ao verbal, nos permite compreender melhor um determinado contexto.

A entrevista com os sujeitos de pesquisa foi estruturada em quatro eixos: I- Dados Pessoais; II- Formação; III- Participação no Epelle; e IV- Escrita Docente. A dinâmica empregada foi a de dividi-la em dois momentos: um com respostas por escrito envolvendo os três primeiros eixos e outro com a gravação das respostas sobre o eixo quatro.

Devido à dificuldade para reunir as quatro professoras participantes no mesmo dia e horário, a fim de realizar a entrevista coletiva, recorri à forma individual. A primeira a ser entrevistada foi a professora Naara, no dia treze de maio do ano dois mil e dezessete. Marcamos às onze horas na residência da mesma, situada no Centro do Rio de Janeiro, num edifício próximo à Central do Brasil. Mas só começamos mesmo às doze horas, pois como já nos conhecíamos do campo de pesquisa, primeiramente tivemos uma conversa informal relembando acontecimentos dos encontros de formação (EPELLE).

A segunda professora a ser entrevistada foi a Simone, no dia 31 de maio de 2017 e o local marcado foi o prédio anexo da Faculdade de Educação, na sala do LEDUC. Entretanto, não pudemos ocupar a sala porque haveria aula. Diante disso, fomos para próximo dos módulos (que funcionavam como salas de aula) que ficavam após uma área do Campus universitário

denominada Campinho e como estava tendo aula em todos os módulos, ficamos no restaurante (que naquele momento não estava funcionando). Demos início à entrevista que foi marcada para as 17h e 30min, mas que começou às 17h e 40min. Porém, tivemos que interrompê-la porque vários alunos foram chegando e ocupando o restaurante e em poucos instantes o silêncio que havia no local desapareceu. Tomamos duas cadeiras do restaurante emprestadas e nos sentamos no pátio próximo às salas de aula, reiniciamos a entrevista e conseguimos concluí-la com êxito.

Posteriormente, entrevistei as professoras Elaine e Liana, pois as duas estavam com pouco tempo em suas agendas. Elaine, na ocasião, estava cursando o Mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Liana, além de trabalhar, também estava estudando no curso de Pedagogia à distância na Universidade Veiga de Almeida. Ela relatou que por fazer um curso universitário e trabalhar, seu tempo ficou bastante reduzido. A professora Elaine foi entrevistada em 15 de junho de 2017, no Shopping Via Brasil. Apesar do barulho próprio do local pela movimentação de muitas pessoas, conseguimos ficar à vontade para a realização da entrevista, que foi muito enriquecedora para esta pesquisa. A última professora a ser entrevistada foi a professora Liana, no dia 21 de julho de 2017, no Shopping Rio Sul. Assim como ocorreu na entrevista com a professora Elaine, tinham muitos ruídos no local, entretanto conseguimos desenvolver um bom diálogo que gerou dados importantes para as minhas análises.

Levando-se em conta os dois momentos das entrevistas (escrita e gravação), o tempo de realização foi o seguinte: a primeira durou 1 hora e 20 minutos, deste total 36 minutos foram de gravação; a segunda teve uma hora ao todo e desse tempo, 42 minutos foram gravados; a terceira entrevista teve 55 minutos de gravação num total de 1 hora e 15 minutos; a quarta e última, levou apenas 40 minutos para ser realizada, sendo que destes foram gravados 16 minutos. Os dados obtidos foram transcritos para serem dialogados nos capítulos/temas desta tese.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram quatro professoras envolvidas na pesquisa-formação, sendo três docentes da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e uma do Colégio Pedro II. A escolha se deu por atuarem em turmas de alfabetização e se lançarem a escrever sobre o que realizam profissionalmente, atendendo ao propósito da pesquisa-formação na qual estavam inseridas e que também me deram subsídios para ir em busca de narrativas em suas escritas, a fim de atingir os objetivos desta investigação. De fato, uma das quatro professoras não atuava naquele momento de entrada no EPELLE em classe de alfabetização, pois lecionava

em turma de “aceleração”. Contudo, as demandas em relação à alfabetização se faziam presentes em seu dia a dia profissional.

Mais adiante, indaguei-as se poderia me referir a elas, em minha tese, usando seus nomes verdadeiros. Uma professora disse prontamente que gostaria que seu nome verdadeiro fosse registrado, deixando bastante claro que faria questão da visibilidade de sua autoria. Outra deixou a meu critério, e optei por preservar seu nome real e as outras duas, mesmo com as discussões a respeito da autoria docente, ainda entendem que, em se tratando de pesquisa, seria melhor a utilização de um pseudônimo. Assim, em respeito à decisão dessas professoras e como posicionamento ético, passei a me referir às mesmas conforme a opção de cada uma.

Entretanto, caminhando para as análises dos textos escritos pelas professoras, deparei-me com a seguinte questão: Como não usar o nome verdadeiro se vou analisar textos tecidos no EPELLE, mas que já foram até publicados? Entrei em contato com as duas professoras que seriam mencionadas utilizando pseudônimo para dialogar acerca dessa questão. Afinal, elas eram autoras dos textos que eu ia analisar e também, por uma questão de ética, eu deveria citar a autoria dos mesmos. Após conversarmos, as professoras atentaram para a importância de serem autoras das suas escritas e me permitiram citar seus nomes verdadeiros.

Em relação aos termos autor e autoria não há clareza quanto à conceituação destes. Mas, de um modo geral, o autor é compreendido como quem detém o poder sobre sua obra, é aquele que é visto como o detentor de uma ideia original. No entanto, a partir dos ensinamentos bakhtinianos, consideramos que não é possível referendar esta conceituação, uma vez que sempre haverá referências a atitudes já existentes na vida a serem seguidas. Para Bakhtin (2011, p. 176), “o autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento”. Portanto, autor neste trabalho, é considerado como aquele que organiza de modo particular as suas ações, valendo-se da dimensão crítica para lhe possibilitar a ressignificação de conceitos a fim de trazer novas interpretações a uma certa realidade, explicitando assim a sua autoria.

Diante das investigações sobre a pesquisa-formação no banco de dados do EPELLE e participando dos encontros do grupo de pesquisa, constatei que inicialmente as professoras escolhiam nomes fictícios para serem identificadas nos textos das pesquisas, mas depois passou a ser uma convenção para o grupo de pesquisa e também para algumas professoras em formação, usar seu nome real para realçar sua autoria, já que as mesmas já escreviam e tinham textos publicados para legitimar e documentar os seus saberes da prática, sem deixar de se pautarem numa base teórica, por acreditar que tais saberes são tão importantes quanto os saberes

da academia, e por isso podem ser narrados, documentados, encontrando seus leitores. Portanto, os sujeitos desta pesquisa são as professoras⁸ Elaine, Liana, Naara e Simone.

Elaine concluiu sua formação em Magistério em nível de Ensino Médio no ano de 1985 e atua como professora desde 1987. É graduada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense, tendo concluído em 1990 e possui Especialização em Dificuldades de Aprendizagem, concluída em 1991. Seu tema de interesse para estudo, ao ingressar no EPELLE, foi Alfabetização e Letramento e nessa ocasião lecionava em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental (EF). É professora regente de turma no Colégio Pedro II (CPII). Sobre como conheceu e chegou ao EPELLE ela conta o seguinte:

Eu conheci o EPELLE através de uma amiga do CPII, que conhecia o trabalho da Ludmila e sabia do meu interesse por alfabetização. Coincidentemente, no ano seguinte, Ludmila proferiu uma palestra no CPII, que eu gostei muito e me lembrei da indicação da minha amiga. À época, enviei um e-mail para Ludmila, a qual me convidou para participar do EPELLE. (Professora Elaine, entrevista, 15 de junho de 2017).

Liana leciona desde 1986, tem formação em Magistério do Ensino Médio, concluído em 1985 e curso adicional com conclusão em 1986. Participou de alguns cursos de extensão pela UFRJ, como mídias e música nas escolas. Já era professora da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro quando ingressou no EPELLE em 2011, lecionando em uma turma de quinto ano de escolaridade e em outra de aceleração. Seu tema de interesse foi a escrita. Em entrevista, narrou como chegou até o EPELLE: “Por já ter participado de outro encontro pela prefeitura do Rio de Janeiro em parceria com UFRJ fui informada por Lud e fiquei os quatro anos.” (Professora Liana, entrevista, 21 de julho de 2017).

Naara concluiu o Ensino Médio em 2003 (sem habilitação para o Magistério) e a graduação em 2008, no curso de Pedagogia (bacharel e licenciatura). Passou a atuar como professora no mesmo ano em que concluiu sua graduação e começou a frequentar o EPELLE no segundo semestre de 2012, quando estava estudando no curso de extensão em alfabetização na UFRJ. Possui Especialização em Docência do Ensino Superior, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo-o concluído em 2011. É professora da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro e quando iniciou sua participação no EPELLE lecionava nos anos iniciais do EF (2º, 3º e 5º anos). Chegou para participar da formação com interesse em aprofundar estudos sobre práticas pedagógicas na alfabetização. Em entrevista, Naara contou como conheceu o EPELLE, porque decidiu frequentá-lo e como se deu a sua entrada nesse campo de formação:

⁸ Todas as professoras participantes da pesquisa-formação assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) ao iniciarem participação no EPELLE e posteriormente as que são sujeitos da minha pesquisa assinaram também o Termo de Autorização, que foi por mim elaborado.

Conheci por intermédio/convite de uma integrante do EPELLE do ano de 2012. Decidi frequentar para sair da solidão docente e pensar a educação com outros professores. A entrada se deu por “tensões criadoras”. A história está detalhada no texto “Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante”⁹ – III Seminário Escrita Docente e Discente” – 2014. (Professora Naara, entrevista, 13 de maio de 2017).

Após ler e analisar o texto “Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante”, de autoria da professora Naara Maritza de Sousa, pude inferir que suas tensões inicialmente se davam porque os encontros de formação não lhe forneciam um modo de como proceder em sua realidade de professora alfabetizadora. Ela estava mergulhada em inúmeros problemas a serem resolvidos a fim de garantir a alfabetização de seus alunos, dentre eles as lacunas da sua formação inicial. Entretanto, esse modo de como proceder não se revelava, o que fazia com que suas tensões fossem aumentadas a cada encontro, pois ao invés de respostas, surgiam mais e mais questionamentos. Mas em uma formação que se pretende formar professores autônomos e produtores de conhecimentos, não há lugar para fórmulas que mostrem como fazer. É que o caminho a seguir vai sendo construído ao longo do percurso, a partir das “orientações de voo” fornecidas no espaço/tempo de formação e isso, *a posteriori*, foi perfeitamente compreendido pela professora Naara, como podemos constatar em seu relato:

A cada encontro eu sofria tensões e saía de minha zona de conforto. Não me forneciam nenhuma receita pronta, ao contrário, me questionavam, me abriam novos horizontes que me possibilita realizar reflexões pessoais e sociais sobre minha inserção profissional docente. Essa tensão causada era afinal, criadora. (...) Em meio a tantos sentimentos vivenciados, encontro-me no momento de aprendizagem da profissão, e o acompanhamento e apoio das formadoras e das companheiras de trabalho mais experientes me permitiram compreender e construir minhas práticas e ações com segurança e confiança, minimizou o choque de realidade, potencializou meus conhecimentos e forneceram novos conhecimentos para atribuir as minhas práticas cotidianas em sala de aula. Não desejo sair da posição de professor iniciante, pois, assim sempre buscarei interpretar minhas ações. As tensões criadoras dessa fase são fundamentais para construção contínua de práticas reflexivas. (Extraído do texto “Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante”).

Se essa professora tivesse frequentando modelos de formação que considerassem os professores como reprodutores de saberes já construídos, talvez jamais pudesse dar esse depoimento de que construiu as suas próprias práticas e ações com a segurança e confiança, com autoria. Isso só lhe foi possível porque a concepção de sujeito inerente à formação em tela é de ser ativo, capaz de produzir conhecimentos e conduzir a sua própria formação a partir de uma relação alteritária, em que a constituição de sujeito se materializa na relação com o outro.

⁹Além desse texto ter sido apresentado no III Seminário de Escrita Docente e Discente, idealizado pela Professora Ludmila Thomé de Andrade, foi publicado na Revista Práticas de Linguagem, V.5, n.2 – 2015, da Universidade Federal de Juiz de Fora, por convite da equipe do grupo FALE à professora Ludmila.

Simone atua como professora desde 1995, e concluiu sua graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no ano de 2002. Possui Especialização no CESPEB, com conclusão em 2010. A professora já lecionava na Rede Municipal de Rio de Janeiro em turma de primeiro ano do Ensino Fundamental ao ingressar no EPELLE e seu interesse era discutir produção de texto e literatura. Ela contou também na entrevista como conheceu o campo de formação e porque aceitou participar dos encontros: “A Ludmila me convidou para fazer parte do grupo porque ela já tinha feito uma avaliação da minha apresentação final do curso do CESPEB. Eu aceitei o convite porque achei interessante a proposta de práticas com outras professoras.” (Professora Simone, entrevista, 31 de maio de 2017).

Pelo que relatam as professoras acerca do interesse em frequentar o EPELLE, há uma necessidade de momentos que propiciem a troca de experiências com seus pares com o objetivo de provocar deslocamentos em suas práticas pedagógicas e isso certamente só é possível por meio da linguagem, na interlocução com outros seres humanos, o que só vem reforçar a teoria bakhtiniana de nossa total dependência do outro para a constituição dos sujeitos, neste caso, os professores autores de seus saberes e fazeres.

A seguir, apresento um quadro com o perfil dos sujeitos desta pesquisa:

Quadro 3: Perfil dos sujeitos da pesquisa

PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA					
Professora	Ano de formação para o magistério	Início da atuação no magistério	Tempo de participação no EPELLE	Tema de interesse para estudo	Turma (s) que lecionava ao ingressar no EPELLE
Elaine	1985	1987	2012 - 2014	Alfabetização e letramento	2º ano do Ensino Fundamental
Liana	1985	1986	2011 a 2014	Escrita	5º ano do Ensino Fundamental e aceleração
Naara	2008	2008	2012 (2º semestre) a 2015	Práticas pedagógicas na alfabetização	2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental
Simone	1995	1995	2011 a 2015	Produção de texto e literatura	1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Arquivo do EPELLE (Formulário de ficha individual).

2.5 MATERIAIS DE PESQUISA

A pesquisa “*As (im) possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública*” produziu uma diversidade de materiais ao longo dos seus quatro anos de vigência e após seu término continuou a produzir ao dar prosseguimento aos encontros de formação em sua atual modalidade, como curso de extensão. Os materiais produzidos foram:

formulário de identificação dos participantes da pesquisa, pautas, áudios e vídeos dos encontros, relatos/narrativas, entrevistas gravadas, avaliação escrita do EPELLE, *power point* elaborados para as formações e artigos produzidos pelas professoras em formação.

Diante dos materiais e das informações colhidas nos arquivos desta pesquisa, fiz minha seleção. Ainda no processo de revisão de todo o conteúdo a que tive acesso, selecionei os formulários de identificação, pautas dos encontros referentes aos anos de 2014 e 2015, as avaliações orais e escritas do EPELLE relativas à formação dos anos já citados, os registros nos meus dois cadernos de campo, as transcrições das entrevistas que realizei e, como base de análise, os textos produzidos pelas professoras sujeitos desta pesquisa. Escolhi um texto de cada uma das quatro docentes e vale ressaltar que dos quatro escolhidos, três foram publicados na Revista Práticas de Linguagem da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

O recorte temporal (2014 – 2015) foi devido à minha participação efetiva e presencial no campo empírico, o que me possibilitou acompanhar bem de perto os acontecimentos. Mas não me senti impedida de buscar nos arquivos as informações que considerei relevantes nos anos anteriores, a fim de me proporcionar melhor interpretação dos dados construídos. É importante salientar ainda que o conteúdo narrativo das entrevistas que realizei com as professoras serviram para me auxiliar nas análises, portanto não configuram narrativas orais a serem analisadas em tópico específico nesta tese.

Ao examinar os documentos selecionados, decidi organizar a tese em capítulos, cujas análises/interpretações serão feitas ao longo da apresentação destes, embora se evidencie com maior intensidade no capítulo 6. Além disso, as citações dos discursos dos sujeitos poderão se repetir, se necessário, para enfatizar as evidências do campo e favorecer uma melhor compreensão.

Dando continuidade ao registro do meu percurso de pesquisa, senti-me instigada a contar um pouco sobre o que aconteceu em meu exame de qualificação. Fui provocada pelo professor Guilherme Prado, que era componente da banca, com a proposta de assumir a radicalidade da narrativa, colocando em diálogo as diferentes narrativas capturadas a partir do que eu desejasse contar, dentro do contexto da minha escrita científica. Este pesquisador sinalizou que esta guarda o diálogo com o discurso científico sem se submeter a ele e, ao mesmo tempo, pode entrar em diálogo com o que narram as professoras. O professor Guilherme chamou-me a atenção para as implicações do narrador acerca do que quer contar, que ao narrar o que realmente viveu seduz a comunidade narradora a acompanhar as narrativas em diálogo. Assim, passei a pinçar dos registros dos encontros de formação, já tão profundamente analisados por mim, o que havia me tocado na leitura das narrativas das professoras, a fim de

que eu tivesse vontade de dizer. Essa proposta foi ficando mais clara, sobretudo após a leitura da dissertação de Grace Chautz intitulada: *Abrindo os cadernos da professora que pesquisa a própria prática: escrita narrativa e produção de conhecimento*, publicada em 2017, sugerida pelo professor Guilherme no transcorrer de minha qualificação.

A partir da leitura da referida dissertação, em que a autora registrou a sua prática cotidiana em cadernos denominados “*refúgios*” e teve como objeto de sua pesquisa o exercício narrativo ao pesquisar a sua própria prática, pude perceber a narrativa como ato participante e, portanto, de autoria. Reafirmei o quanto somos constituídos pelos outros e que é essa constituição que desencadeia o exercício narrativo.

Chautz (2017) mostrou que ao narrar o encontro com os outros, produz-se conhecimentos ao dialogar com as diversas vozes e ainda possibilita ao leitor adentrar num processo reflexivo para que também se torne produtor de conhecimentos. Assim, foi revelando a potência da narrativa ao propiciar a transformação profissional e pessoal dos sujeitos.

A partir de então, posso afirmar que alterei toda a escrita da minha tese, embora acreditasse que o tempo que me restava pela frente não me permitiria em princípio tamanha ousadia. Na medida do possível e a partir do que compreendi da proposta de radicalidade da narrativa, trouxe para este texto de pesquisa o que, a meu ver, configurava a dinâmica dos “encontros” de formação e que me alteraram, uma vez que aprendi muito com as leituras propostas e com as trocas de experiências ocorridas e por isso tive diversos deslocamentos. Destaquei os episódios que de algum modo me tocaram, buscando explicitar o porquê. Este movimento de escrita foi materializado principalmente no Capítulo 6, intitulado “Acontecimentos dos encontros de formação”, que se organizou em cinco temas tratados: Leitura literária; Resenha Crítica; Avaliação da Formação; Apresentação de Práticas; e Escrita Docente. Discorro sobre cada um destes temas a seguir.

Em todo encontro havia uma *Leitura Literária*, que não era tomada como pretexto para o ensino de conteúdos escolares. Era algo marcante e que considerei de grande relevância numa formação de professoras alfabetizadoras, pois a literatura abre caminho para a compreensão de mundo e traz na sua essência os aspectos éticos e estéticos que possibilitam aos sujeitos compreenderem as múltiplas maneiras de significar a vida, o que é importante para o desenvolvimento do processo de formação dos alunos.

As *Resenhas Críticas* revelaram-se muito potentes em colocar as professoras no lugar de sujeitos de discurso, ao apresentarem os textos de outras professoras autoras, evidenciando suas interpretações por meio de seus posicionamentos críticos, em diálogo com os autores imersos no texto, consigo mesmo e com os ouvintes que podiam entrar em interlocução com o

resenhista naquele momento e com os demais participantes. Chamava-me atenção o quanto essas resenhas provocavam reflexões, tanto em quem a realizava quanto em seus ouvintes e abriam possibilidades de reescrita do texto apreciado, potencializando a produção da escrita docente.

As *avaliações* evidenciaram a importância da voz docente no contexto de formação. Estas eram mesmo de cunho diagnóstico, pois importava aos formadores saberem o melhor caminho a seguir, a partir da escuta dos sujeitos ali envolvidos. Importava ouvir a voz daqueles que estavam na experiência da formação. Assim, ficou claro que a palavra do professor precisa contar, para que as alterações cabíveis sejam feitas em atendimento às reais necessidades dos professores.

As *Apresentações de Prática* me marcaram porque a voz das professoras era projetada e ouvida. Elas contavam de suas práticas docentes, de seus saberes e se colocavam como protagonistas de seus atos profissionais. As apresentações não tinham modelo a seguir, por isso havia a oportunidade de mostrarem criatividade e estilo, revelando as autorias. Nessa oportunidade, as professoras tinham para quem falar e eram ouvidas, responsivamente, o que provocava sempre novos sentidos. E este era um momento importante e enriquecedor que antecedia e favorecia a escrita docente.

Observar a fomentação da *Escrita Docente* nos encontros de formação era algo que muito me impressionava, já que ainda não havia visto esse incentivo com tanta intensidade em outros espaços formativos pelos quais tinha passado. Além disso, defendo que precisamos de professores escritores para termos alunos escritores competentes e considero que a escrita possibilita a formação dos educadores, daí a minha aposta nas escritas narrativas como caminho de formação. Por isso, pensar que os professores pouco escrevem sobre suas práticas e dificilmente têm a oportunidade de documentarem os seus saberes para publicarem, faz dessas oportunidades para escrever momentos muito singulares do espaço formativo em questão.

No capítulo que se segue, trago discussões a partir de meu trabalho de revisão bibliográfica.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A natureza tridimensional da narrativa, tendo em vista que ela rememora o passado com olhos do presente, permite prospectar o futuro, razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura necessariamente obedecer a uma lógica linear e sequencial.
(FRISON; ABRAHÃO, 2012, p. 46).

A produção e análise de narrativas representam uma perspectiva teórica e metodológica das pesquisas em educação (NÓVOA, 2007; JOSSO, 2004). Apoio-me em Josso (2004), Prado e Soligo (2005) e Andrade (2003), que trazem à tona a importância da reflexão do ato de falar de si, de sua trajetória, de dizer-se, objetivando evocar conhecimentos de experiências já construídas. Andrade (2003) contribui para essa discussão defendendo que “nossa meta para formação passa a visar aos professores críticos, que reflitam sobre suas ações, que produzam os saberes necessários em suas práticas pedagógicas” (p. 1299). Assim, a partir da enunciação de suas experiências e vivências, há a possibilidade de compreendermos as visões de mundo, concepções de educação, ensino/aprendizagem, bem como teorias que embasam as práticas docentes.

O uso das narrativas na pesquisa qualitativa para obtenção de dados informativos faz com que os sujeitos das pesquisas possam realizar uma autorreflexão, reorganizar seu pensamento para relatar suas experiências, de forma oral ou escrita e essa reorganização de ideias colabora com a compreensão da sua prática, o que faz com que esse procedimento gere momentos de formação. De acordo com Goodson (2004, p. 307), “a experiência de vida e a trajetória anterior do professor ou da professora contribui para formar a sua visão de ensino e os principais elementos de sua prática”. Em relação a esse aspecto, Josso (2004) aponta a ideia de experiências formadoras, pois para esta autora a formação é experiencial, do contrário não pode ser considerada formação e é o pensar sobre o vivido que faz alcançar o patamar da experiência. Por isso, a autora defende que:

[...] para que a experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. (p. 47-48).

Pensar nas narrativas docentes escritas nesta pesquisa não é almejar ouvir apenas as narrativas de histórias de vida pessoal e saber da autobiografia dos sujeitos envolvidos. Apostamos na produção de narrativas que tragam como questão nuclear a necessidade de explicitar aquilo que esses sujeitos realizam profissionalmente, contando as suas práticas pedagógicas e se inscrevendo como autores destas. As narrativas docentes escritas podem

evidenciar seu viés argumentativo e salientar a autoria para revelar atitudes criadoras num mundo de sujeitos. Como destaca Bakhtin (2013):

[...] a própria orientação da narração – independentemente de quem a conduz: o autor, um narrador ou uma das personagens – deve diferir essencialmente daquela dos romances do tipo monológico. A posição da qual se narra e se constrói a representação ou se comunica algo deve ser orientada em termos novos em face desse mundo novo, desse mundo de sujeitos investidos de plenos direitos, e não de um mundo de objetos. Os discursos narrativos, representativo e comunicativo devem elaborar uma atitude nova em face de seu objeto. (p.6).

Benjamin (1994) observa, em sua época, que a arte de narrar estaria prestes a desaparecer, em vias de extinção, porque as experiências estariam decadentes e estas é que deixam marcas nas narrativas. Embora o filósofo alemão falasse de sua época, meados do século XX, considero que suas ideias são bem atuais porque cada vez mais as pessoas estão esvaziadas de experiências, uma vez que neste mundo corrido e agitado, os sujeitos vão vivendo de forma superficial, fazendo com que essas vivências não cheguem a se transformar em experiências e já não deixam marcas profundas nos sujeitos a ponto de provocar o desejo de narrar. O resgate das experiências, para que se tornem comunicáveis seria desejável, pois segundo Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. Em outra passagem, este pensador da linguagem afirma que:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. (1994, p. 200).

Apoiando-me na concepção benjaminiana, defendo o valor da narrativa que vai além da informação. Esta deixa uma liberdade tal que nos permite interpretar a realidade e não apenas reproduzi-la. Enquanto a informação só tem valor enquanto é nova, a narrativa se renova de uma forma tão surpreendente que, mesmo envelhecendo, é capaz de se desenvolver e, porque não dizer, de trazer novos ensinamentos, novas formas de pensar novos caminhos de formação.

3.1 PESQUISA NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES

O investimento numa formação continuada de professores por meio das narrativas escritas que defendo nesta pesquisa evidenciou a necessidade de observar outras pesquisas que abordem esta questão. Por isso, realizei um levantamento no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as seguintes palavras-chave: narrativas escritas, formação continuada e alfabetização. O recorte temporal pretendido foi de 2006 a 2015. Entretanto, só visualizei pesquisas dos anos de 2011 e

2012. Iniciei o levantamento utilizando as três palavras-chave de uma só vez e encontrei apenas um trabalho. Por isso, uma possibilidade foi trabalhar com outras formas de combinação das palavras-chave, o que resultou em onze trabalhos. Segui com outra combinação e foram encontrados quatro trabalhos.

Assim, ao todo encontrei quinze trabalhos, pois um deles apresenta-se repetido, dos quais um na área de Letras, um na de Psicologia e os demais no campo da Educação. Uma relação dos trabalhos encontrados é apresentada abaixo.

Quadro:4 Pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da Capes

Palavras-chave: narrativas escritas, formação continuada e alfabetização					
Ano	Nível	Título	Autor/Instituição	Área de conhecimento	Palavras-chave
2011	Mestrado acadêmico	AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE DUAS ALFABETIZADORAS QUE ATUAM EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DAS MISSÕES - RS: UMA RECONSTRUÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS ATRAVÉS DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS	BATALHA, DENISE VALDUGA (UFMS)	Educação	Lembranças de escola, formação de professores, concepções de escola do campo, concepções de alfabetização e letramento.

Quadro:5 Pesquisa no Banco de Dissertações e Teses da Capes

Palavras-chave: narrativas escritas, formação continuada					
Ano	Nível	Título	Autor/Instituição	Área de conhecimento	Palavras-chave
2011	Mestrado acadêmico	COLMEIA: ONTEM E HOJE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	FERNANDES, REGINA ALVES COSTA (UFG)	Educação	Educação Matemática. História da Educação Matemática.
2011	Mestrado acadêmico	TECENDO SABERES EM ALFABETURAS: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO TEAR DAS RODAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS	CLARINDO, TANIA TUCHTENHAGEN (UFRG)	Educação	Docência. Escrita. Rodas de formação. Educação Ambiental.
2012	Doutorado	O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O MOVIMENTO DE UM	AZEVEDO, PRISCILA DOMINGUES DE. (UFSC)	Educação	Educação Matemática na infância. Grupo colaborativo.

		GRUPO DE PROFESSORAS EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA			
2011	Mestrado acadêmico	A APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FASE INICIAL DA DOCÊNCIA: CONHECIMENTOS E PRÁTICAS	COELHO, FABIO DA PENHA. (UFMT)	Educação	Egressos. Formação inicial. Aprendizagem.
2012	Doutorado	A FORMAÇÃO DOCENTE E AS CRENÇAS DE PROFESSORES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA: UMA RUPTURA POSSÍVEL?	ZAT, ANCILLA DALL ONDER. (UNISINOS)	Educação	Crenças. Concepções. Formação continuada e inicial.
2011	Mestrado acadêmico	. O ENSINAR E APRENDER DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NO IFMT - CAMPUS CUIABÁ	SILVA, AMARILIA MATHILDE DA (UFMT)	Educação	Formação de professores. Aprendizagem docente.
2011	Mestrado acadêmico	PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: O PROGRAMA CICLUS E AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	VASCONCELLOS, VANESSA ALVES DA SILVEIRA DE. (UFSM)	Educação	Pedagogia universitária. Formação de professores. Processos formativos. Significações imaginárias.
2011	Mestrado acadêmico	AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE DUAS ALFABETIZADORAS QUE ATUAM EM ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMEIRA DAS MISSÕES - RS: UMA RECONSTRUÇÃO DOS PERCURSOS FORMATIVOS ATRAVÉS DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS	BATALHA, DENISE VALDUGA (UFSM)	Educação	Lembranças de escola. Formação de professores. Concepções de escola do campo. Concepções de alfabetização e letramento.
2012	Doutorado	O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO COMPARTILHADA DE PROFESSORES	ANDRADE, JOSE ANTONIO ARAUJO. (UFSC)	Educação	Estágio supervisionado. Aprendizagem da docência. Formação.

2011	Doutorado	FOTO E GRAFIAS: NARRATIVAS E SABERES DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	JUNIOR, ADMIR SOARES DE ALMEIDA. (UNICAMP)	Educação	Narrativas. Saberes docentes. Ensino da Educação Física.
2011	Mestrado acadêmico	A CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE SURDA NO ESPAÇO DA ESCOLA: FRONTEIRAS NAS FORMAS DE SER SURDO	MELLO, VANESSA SCHEID SANTANNA DE (UNISINOS)	Educação	Comunidade. Escola. Educação de surdos. Normalização.

Desta relação de trabalhos encontrados, optei por comentar as quatro pesquisas que considerei terem maior aproximação com os propósitos da minha pesquisa.

Batalha (2011), em sua investigação, buscou aproximação das concepções de alfabetização e letramento de duas professoras que atuam em escola do campo. A pesquisadora utilizou os relatos autobiográficos, por meio das narrativas escritas, que se utilizam de memória e das lembranças revividas, reconstruídas e refletidas pelo processo de tornar-se aluno e professor. Esse foi um dos instrumentos para a coleta de informações por promover um processo de formação e proporcionar a compreensão da configuração de determinadas concepções por meio das histórias profissionais das docentes. A autora considera que os relatos profissionais geram respeito e dão visibilidade à voz das professoras, que na maioria das vezes encontra-se apagada, silenciada, ignorada. Constatou que refletir sobre as histórias de vida educativa serve para provocar a preocupação em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico de maior consistência teórica e comprometido com a formação de profissionais mais críticos, reflexivos e inventivos.

Fernandes (2011) trabalhou com foco na formação continuada de professores de Matemática e fez uso do método autobiográfico e das narrativas escritas e orais, que serviram para a coleta de dados. O tema do trabalho foi as propostas de formação continuada do (a) professor (a) de Matemática dos projetos Colmeia e Revivenciando o Colmeia, de Goiânia, Goiás. Objetivou compreender a relação existente nas duas propostas, com o intuito de identificar as rupturas, as permanências e as transformações ocorridas nestes projetos e se as mesmas evidenciam o surgimento de uma cultura escolar de formação continuada de professores de Matemática na Universidade Federal de Goiás.

Clarindo (2011) valoriza a linguagem escrita para pensar o cotidiano da prática docente das professoras sujeitos de sua pesquisa, atuantes no segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental, que faziam parte do grupo de formação continuada intitulado Alfabeturas. A pesquisadora utilizou as narrativas escritas a partir das situações vivenciadas em sala e

fotografadas pelas professoras. Esta autora optou por uma metodologia e procedimentos com base numa perspectiva qualitativa das informações discursivas e centralizou o papel da formação de professores, em que a linguagem escrita propicia o ato de pensar sobre o cotidiano da prática docente.

A pesquisa de Azevedo (2012) investigou quais são os conhecimentos matemáticos e metodológicos produzidos, reconhecidos e ressignificados por professores de Educação Infantil. Embora meu trabalho não se debruce sobre a área da Matemática e da Educação Infantil especificamente, a pesquisa de Azevedo traz aproximações com minhas pretensões na medida em que dá relevância às narrativas escritas como reveladoras de ressignificação de conhecimentos em um processo de formação continuada, em que os materiais empíricos foram construídos a partir de narrativas reflexivas, tanto orais quanto escritas.

Após o levantamento no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerei necessário ampliar a pesquisa analisando os Anais da ANPED por esta se constituir um importante espaço de publicação de pesquisas acadêmicas.

3.2 PESQUISA NOS ANAIS DA ANPED: GT 8, GT 10 E GT 13

Dando continuidade, trago o resultado do levantamento realizado no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), referente às reuniões do período de 2009 a 2013, a partir dos trabalhos apresentados nos grupos de trabalho: Formação de Professores (GT 8) que contou com 104 trabalhos; Alfabetização, leitura e escrita (GT 10) totalizando 87 trabalhos e Educação Fundamental (GT 13) com um total de 88 trabalhos apresentados ao longo do período citado. O quantitativo de trabalhos apresentados em cada reunião é exposto no quadro abaixo:

Quadro 6: Trabalhos apresentados nos GT8, GT10 e GT13

Reunião Nacional Ano	Número de Trabalhos		
	GT 8: Formação de Professores	GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita	GT 13: Educação Fundamental
2009	21	18	18
2010	21	17	18
2011	22	22	16
2012	22	17	19
2013	18	13	17
Total	104	87	88

Fonte: Anais da ANPED

Dos trabalhos apresentados nestas reuniões da ANPED, atentei para aqueles que considerei ter maior relação com meus interesses de pesquisa, isto é, as narrativas escritas de

docentes como caminho para a formação continuada e a alfabetização quando evidenciadas as concepções e práticas pedagógicas do (a) professor (a) alfabetizador (a), em que, tanto a formação continuada quanto a alfabetização apontem para uma abordagem discursiva da linguagem. A partir dessas escolhas, apresento a seguir os trabalhos selecionados e as reflexões relacionadas a eles.

Quadro 7: Trabalhos selecionados dos anais da ANPED

Ano da pesquisa	Título do trabalho	Autores/Instituição
2009	A CONSTRUÇÃO DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA	Ana Carla Hollweg Powaczuk – UFSM
2010	A FORMAÇÃO COMO “TESSITURA DE INTRIGAS”: DIÁLOGOS ENTRE BRASIL E PORTUGAL	Inês Ferreira de Souza Bragança – UERJ e UNESA
	AS NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A ESCOLA E A MEDIAÇÃO DE UM GRUPO DE PESQUISA-FORMAÇÃO	Maria Aparecida da Silva Perrelli – UCDB Flavinês Rebolo – UCDB Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS Adriana Rodrigues da Silva – Anhanguera-Uniderp Agência Financiadora: FUNDECT
2011	REDE MUNICIPAL E UNIVERSIDADE: PARCERIA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	Vanda Moreira Machado Lima – UNESP
2012	POR UMA DIDÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO ECLETISMO AO PATCHWORK	Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ Agências Financiadoras: CAPES, OBEDUC e INEP
	O REGISTRO DE CLASSE DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA OU TAREFA BUROCRÁTICA?	Luiza Alves Ribeiro – UFRJ
2013	A ATIVIDADE DOCENTE DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DE NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	Márcia Aparecida Resende – UNIS-MG Carlos Henrique de Souza Gerken – UFSJ
	A DOCÊNCIA EXPRESSA NAS VISÕES E NAS VOZES DE PROFESSORES INICIANTES E ACADÊMICOS: REVELAÇÕES NA/DA PESQUISA-FORMAÇÃO	Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS Ordalia Alves Almeida – UFMS Ana Paula Gaspar Melim – UEMS/UCDB Agência Financiadora: FUNDECT

Fonte: Pesquisa nos anais da ANPED GT8 *Formação de Professores*

Os trabalhos apresentados no GT8 trataram de questões referentes às narrativas na linha da formação do professor alfabetizador enfatizando o significado dado por cada um à atividade docente por meio de sua história de vida e sua escrita. De um modo geral, apresentam aproximações com meus interesses de pesquisa, mas alguns mantêm certas especificidades que apontam para um distanciamento do que ora pretendo. Visualizei trabalhos direcionados à formação inicial e em áreas específicas, como por exemplo, Pedagogia e Educação Física, trabalhos que se propuseram a discutir a formação docente à distância, a fim de formar professores para os anos iniciais que ainda não tinham graduação. Encontrei também artigos que estavam diretamente ligados à relação de professores alfabetizadores com a construção de sua leitura, durante sua infância e formação inicial.

Além destes, havia os que discorriam sobre questões como os impactos de programas de formação continuada visando a melhoria do desempenho dos alunos e a busca por saber como o professor se torna professor. Embora valorize a formação por meio da modalidade autobiográfica/narrativa utilizando as histórias de vida, pareceram-me estar distantes do tema que pretendo enfatizar. Foi possível encontrar também um trabalho comprometido com a formação docente no contexto das políticas públicas e sobre a escrita de professores, embora esta fosse para atender as exigências das secretarias de educação, com o preenchimento de documentos obrigatórios, o que não é a escrita que almejo encontrar. Entretanto, selecionei-o por entender que aponta para uma construção que vai na contramão das exigências das secretarias de educação, quando propõe a análise discursiva das produções escritas dos professores articulando-as à perspectiva bakhtiniana da linguagem.

Dos 104 trabalhos apresentados no GT8, no período de 2009 a 2013, selecionei oito para um exame mais detalhado, conforme o quadro mencionado anteriormente.

Powacsuk (2009) apresentou um trabalho inserido na linha da pesquisa-formação, no qual destaca que a “professoralidade” alfabetizadora é constituída pelo entrecruzamento da dimensão social e individual. A autora aponta a história de vida do professor (a) para a significação da atividade docente e salienta a impossibilidade de ter um modo generalizado de ser professor alfabetizador.

Bragança (2010) problematiza a formação de professores em que a vida dos sujeitos é colocada no centro do debate. Situa seu trabalho em um contexto de investigação-formação e utiliza as biografias educativas de professores de Portugal e do Brasil (dos primeiros anos do Ensino Fundamental) como alternativa de formação, dando valor às experiências narrativas e reafirmando o sentido da docência como lugar de memória. A autora reconhece a contribuição

do registro da história de vida e aponta a perspectiva dialógica para a aprendizagem, valorizando o papel do outro nesse processo de aprender.

Perelli, Rebolo, Nogueira e Silva (2010) discutem aspectos da formação profissional de um grupo de professores. Pautam-se na reflexão sobre a história de vida no contexto de uma pesquisa-formação, com trocas de experiências reflexivas com os pares acerca dos percursos formativos e origens de suas práticas pedagógicas. Por meio das narrativas analisadas emergiram os sentidos atribuídos por esses professores sobre a escola. Num passeio no tempo passado, presente e futuro, estes se viram como alunos, professores e ainda projetaram o que almejam para seus alunos. Vale destacar a ênfase dada às possibilidades de alteração das concepções desses profissionais, bem como a transformação das experiências expressas nas narrativas em atos reflexivos, visando à mudança das práticas docentes.

Lima (2011) sinaliza em seu trabalho a parceria entre a universidade e rede de ensino para a formação continuada. A autora procurou fazer o levantamento das reais necessidades formativas dos professores dos anos iniciais e constatou a necessidade de articulação entre teoria e prática, de pensar a formação a partir da realidade dos professores, além do aprofundamento dos conteúdos significativos para os anos iniciais. Verificou ainda o êxito na referida parceria em propiciar a formação continuada que valorize a reflexão coletiva sobre a prática profissional.

O trabalho de Andrade (2012) objetivou discutir moldes adequados às aprendizagens de conteúdos profissionais em que os professores dos anos iniciais possam ter a possibilidade de montar sua “caixa de ferramentas”, ou seja, construir os seus modos de ser e de fazer, sem que tenham que reproduzir práticas alheias, tornando-se assim autores de sua prática. A autora chama a atenção para a construção do saber e não para o treinamento e defende a formação numa perspectiva discursiva, em que a linguagem se torna conteúdo disciplinar da formação e arcabouço teórico de pesquisa. Nesse contexto da pesquisa-formação, os docentes produzem textos narrativos, orais e escritos, não apenas para contar suas histórias de vida, mas para, prioritariamente, relacionar suas narrativas às suas práticas pedagógicas. A autora destaca as práticas de letramento profissional em construção a partir dos enunciados escolhidos para análises. Conclui afirmando que a pesquisa sobre formação docente não deve simplesmente acatar o ecletismo, mas considerar a heterogeneidade discursiva, a fim de garantir a contribuição de docentes autores de suas próprias práticas.

Ribeiro (2012) também contribui ao analisar os discursos de professores numa perspectiva bakhtiniana que, por obrigação, têm que escrever nos documentos oficiais impostos por uma secretaria de educação. Suas reflexões chamam a atenção para os impactos da

imposição de tarefas, levando-nos a repudiar essa proposta, uma vez que não demonstra ser um caminho promissor para se pensar uma formação continuada na perspectiva discursiva.

Resende e Gerken (2013) discutem a atividade docente de uma professora alfabetizadora no contexto da escola e das políticas públicas, a partir dos sentidos constituídos acerca do que se faz em sala de aula, e por meio do discurso da professora buscam apreender os sentidos e significados sobre sua prática.

O texto de Nogueira, Almeida e Melim (2013) embora tenha como alvo os professores iniciantes da Educação Infantil, discute a formação caracterizada como pesquisa-formação. Enfatizam que esse tipo de ação coloca os professores numa posição central, como sujeitos que se formam com/na pesquisa. Além disso, o artigo tem como objetivo a articulação teoria e prática na formação inicial, mas também no exercício profissional docente; e o caminho escolhido foi o de escritas narrativas. As autoras vislumbram a pesquisa-formação como estratégia de formação por levar as professoras à reflexão de suas práticas e produção de conhecimento.

O GT 10, que discute a Alfabetização, Leitura e Escrita contou com 87 trabalhos no decorrer de 2009 a 2013, tratando de diversas temáticas, como por exemplo, alfabetizar letrando, didática de alfabetização pautada na transposição didática, domínio do código alfabético, representações sociais do ensino da língua escrita, trabalho com texto e reescrita, e também, o uso do tempo escolar para mediações alfabetizadoras. Procurei nos trabalhos do GT 10 a relação com a prática docente numa perspectiva discursiva da linguagem e a concepção de alfabetização discursiva tendo como via as escritas narrativas docentes. Nesse contexto, destaquei três trabalhos para reflexão, conforme exposto no próximo quadro.

Quadro 8: Trabalhos selecionados dos anais da ANPED GT10

Ano da pesquisa	Título do trabalho	Autores/Instituição
2009	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE REVELAM CADERNOS ESCOLARES DE CRIANÇAS?	Gilceane Caetano Porto – UFPel e UNIPAMPA Eliane Peres – UFPel
	UMA POSSIBILIDADE PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA: O TEXTO E SUA REESCRITA	Lílian Mara Dela Cruz Viégas – UFMS Alda Maria do Nascimento Osório – UFMS Agência Financiadora: CAPES

2011	A REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SEU PROGRAMA PRÓ- LETRAMENTO: TECENDO A REDE DAS POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TEÓRICO- DISCURSIVAS	Elizabeth Orofino Lucio – UFRJ
------	--	--------------------------------

Fonte: Pesquisa nos anais da ANPED GT10 *Alfabetização, Leitura e Escrita*

Porto e Peres (2009) buscaram com esse trabalho apreender concepções e práticas de alfabetização por meio da análise de cadernos escolares de crianças que estão na primeira série. Após analisarem os cadernos, descobriram três concepções que embasam as práticas alfabetizadoras: o método silábico; uma concepção que apresenta uma “ruptura” com o método silábico, porém sem abandoná-lo por completo; e a terceira opção, a alfabetização por meio de textos. Refletindo sobre esse trabalho, vejo a dificuldade dos professores em deixarem as práticas enraizadas, pois a tentativa de assim fazer pode suscitar medo, incertezas e insegurança. Assim, muitos professores tendem a concluir que é melhor continuar fazendo o que já fazem há muito tempo a ter que se lançar no desconhecido e colocar em pauta o seu não saber fazer. Por isso, penso que uma proposta que vá pelo viés discursivo poderá encorajar muitos docentes num movimento de troca, de partilha e de constantes reflexões sobre sua prática docente, a fim de produzir deslocamentos positivos.

O trabalho de Viégas e Osório (2009) teve como objetivo entender por que muitos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental têm dificuldade na aprendizagem da língua escrita, em particular, na produção de texto e para alcançar tal objetivo, as autoras investigaram as ações docentes. O trabalho mostrou a existência de uma prática pedagógica em transformação e as mudanças significativas que dependem da compreensão que a linguagem se constitui num processo histórico-social, no qual o trabalho com a produção de texto aponta caminhos para a superação da dificuldade na aprendizagem da língua escrita.

Lúcio (2011) analisou as concepções de letramento e de alfabetização no contexto do Programa da Rede Nacional Formação Continuada de Professores de Educação Básica, O Pró-letramento. O estudo focalizou os conceitos de alfabetização e letramento presentes no material do programa para professores dos anos iniciais. As análises realizadas estiveram embasadas na perspectiva bakhtiniana da linguagem, atenta aos discursos em relação ao programa de formação. A autora concluiu que os termos alfabetização e letramento são entendidos como processos distintos, porém complementares.

Em relação ao GT 13, que discute temáticas acerca da Educação Fundamental, dos 88 trabalhos, apresentados de 2009 a 2013, dois trabalhos foram selecionados por tratarem de história de vida que sugerem caminhos de formação, a preocupação com os anos iniciais de Ensino Fundamental, além de trazer para o diálogo o trabalho com gêneros discursivos. Por isso, destaco o trabalho de Reis (2010) e Varejão e Lúcio (2013), especificados no quadro seguinte.

Quadro 9: Trabalhos selecionados dos anais da ANPED GT13

Ano da pesquisa	Título do trabalho	Autores/Instituição
2010	AS ESCOLAS NAS ESCOLAS: UM TRABALHO COM NARRATIVAS DE PRATICANTES	Graça Regina Franco da Silva Reis – CAP-UFRJ
2013	A PEDAGOGIA DE RESULTADOS E A PEDAGOGIA DO ATO RESPONSIVO RESPONSÁVEL: O ENSINO APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	Joana d'Arc Souza Feitoza Varejão - SECTRJ/SME/RJ/UFRJ/PPGE/LEDUC Elizabeth Orofino Lucio - SEE/RJ/UFRJ/PPGE/LEDUC Agência Financiadora: CAPES/OBEDUC

Fonte: Pesquisa nos anais da ANPED GT13 Alfabetização, Leitura e Escrita

O trabalho de Reis (2010) teve como objetivo mostrar que as histórias de vida ocupam lugar importante na busca de outras compreensões de mundo. Esse trabalho foi realizado a partir de pesquisa com professoras dos anos iniciais e coloca as histórias destas no centro do trabalho investigativo. Um ponto relevante foi a preocupação em compreender quais são os caminhos de formação dessas professoras.

O trabalho de Varejão e Lúcio (2013) discute as políticas e a pedagogia de resultados no contexto educacional brasileiro e seus impactos sobre o trabalho com os gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atentei para esse trabalho por dialogar com questões singulares, como pesquisas sobre a formação docente e a apropriação do discurso para análises de eventos de uma pesquisa-formação envolvendo professoras alfabetizadoras.

Dos trabalhos apresentados na ANPED, destaco o trabalho de Andrade, apresentado no GT 08, que deixa claro a defesa da formação docente na perspectiva discursiva. A autora afirma que a produção de textos discursivos, orais e escritos, não tem como única função contar histórias de vida, mas sim relacionar as narrativas às práticas pedagógicas, fazendo com que os professores se tornem autores de sua própria prática. O destaque a esse trabalho é porque vai diretamente ao encontro das minhas perspectivas em relação ao papel das narrativas.

Após o levantamento e análises dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED, considerei a necessidade de identificar e analisar trabalhos de outro importante espaço de

socialização e publicização: o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA). A seguir, apresento brevemente a proposta deste congresso e seleciono alguns trabalhos que constam nos anais do ano de 2014.

3.3 CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA (CIPA)

O Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA) teve sua primeira edição no ano de 2004, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, cujo tema foi “A aventura (Auto) biográfica – teoria e empiria”. O objetivo do congresso foi aprofundar a discussão acerca do importante viés teórico-metodológico da investigação científica com fontes biográficas e autobiográficas e propiciar maior visibilidade à diversidade de objetivos de pesquisa alicerçada no método (auto) biográfico. Outro objetivo foi dar o primeiro impulso para criar e consolidar uma rede de pesquisa que reunisse pesquisadores brasileiros e também de outros países. O resultado foi o lançamento de um livro com as contribuições de pesquisadores participantes do evento, sendo 20 pesquisadores brasileiros e 14 pesquisadores de diversos países, tais como: Israel, Estados Unidos da América do Norte, Itália, Portugal, Dinamarca, Inglaterra, Espanha e Canadá. Além do lançamento do livro, o evento contou com cem trabalhos inscritos, que puderam ser socializados.

Esse congresso faz emergir a importância da pesquisa (auto) biográfica, que se revela pela produção científica, pela publicação de livros, periódicos, e também pela interlocução entre os grupos de pesquisa, nacionais e internacionais. A aventura (auto) biográfica foi se prolongando nos demais CIPA e consolidando a construção individual e coletiva dos sujeitos, em que as discussões tomam grandes dimensões por meio de relatos que contribuem para a pesquisa nas diversas áreas.

A Biograph, que é uma associação científica sem fins lucrativos, fundada em dezesseis de outubro de dois mil e oito, foi aprovada na assembleia do terceiro CIPA e conforme estabelecido em seu estatuto, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica conta com os seguintes objetivos:

- 1- Congregar os profissionais brasileiros que pesquisam (auto) biografias, memória, história de vida e práticas de formação.
- 2- Promover e coordenar estudos e pesquisas, evento e ensino no âmbito da pesquisa (auto) biográfica, memórias, histórias de vida e prática de formação.
- 3- Dialogar com associação congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino.

- 4- Estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto) biográfica, memória, histórias de vidas e práticas de formação.
- 5- Promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades.

Com o objetivo de olhar para as práticas pedagógicas e experiências de formação de professores alfabetizadores, analisei os anais do VI CIPA, no eixo “Espaços formativos, memórias e narrativas”, que contou com quatrocentos e trinta e dois artigos, sendo duzentos e cinquenta e seis apresentados em sessões de comunicação, noventa e oito em sessões de conversas, além da exposição de setenta e oito pôsteres. Destes, destaco vinte e cinco artigos que demonstraram mais aproximação com minha proposta de pesquisa.

Quadro 10: Trabalhos selecionados dos anais do VI CIPA

Título	Autor (a) /autores	Instituição
1-ESCRITOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS CADERNOS DE CRIAÇÃO	Autor: Adrienne Ogêda Guedes	UNIRIO
2-SALA DE PROFESSORES: ESPAÇO DE (IN)FORMAÇÃO? O TRABALHO DOCENTE NUMA ESCOLA PRIVADA DE REDE DO SUBÚRBIO CARIOCA	Angela Cristina Fortes Iório	PUC-Rio
3-O CORPO E A VOZ DE PROFESSORAS DE ENSINO FUNDAMENTAL COMO MEMÓRIA DE FORMAÇÃO	Cândice Moura Lorenzoni	UFSM
4- A NARRATIVA DA PRÁTICA COMO EXERCÍCIO DE (RE)ELABORAÇÃO TEÓRICA	Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	Universidade Metodista de Piracicaba
5- MEMÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE: SER E FAZER-SE ALFABETIZADOR NO SUL DE MATO GROSSO (1940-1960)	Estela Natalina Mantovani Bertoletti; Márcia Cabral da Silva	UEMS / UERJ
6--NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO SERTÃO BAIANO	Fabiane Santana Oliveira	UNEB
7- OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA/ESPÍRITO SANTO	Fernanda Bindaco da Silva Astori; Silvana Ventorim	UFES/ES
8-PROFESSOR ALFABETIZADOR: ALTERIDADE, DISCURSOS E IDENTIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA	Fernanda Izidro Monteiro	UFRJ
9- O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DO FAZER DOCENTE: NARRATIVAS DE UM GRUPO DE PROFESSORES EM	Filomena Maria de Arruda Monteiro	UFMT

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO /INVESTIGAÇÃO		
10- CRÔNICAS DE UMA TRAJETÓRIA DOCENTE: LIÇÕES QUE O COTIDIANO REVELA	Hélida Gmeiner Matta	PMSG/SEMED PMN/FME
11- NAS NARRATIVAS DOCENTES, PRÁTICAS QUE SE DESAFIAM A MODOS OUTROS DE ALFABETIZAR	Katia Ferreira Moreira	UERJ – FFP SME/Rio de Janeiro/ GEPPAN
12-A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONSTRUINDO HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO	Maria de Jesus Assunção e Silva	UFPI
13-A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NO COTIDIANO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Maria Goreti da Silva Sousa; Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	UFPI
14-UM OLHAR DE SI NAS TRAVESSIAS DE FORMAÇÃO	Maria Lídia Paula Ledoux; Terezinha Valim Gonçalves	UFPA
15- A CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL: SER PROFESSORA	Marjorie Samira Ferreira Bolognani; Adair Mendes Nacarato	Universidade São Francisco
16- DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS	Tiago Ribeiro	ISERJ
17-MEMÓRIAS DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA - O PRÓ-LETRAMENTO LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	Andressa Farias Vidal; Fernanda de Araújo Frambach	UNIRIO; UFRJ
18-NARRATIVAS FORMATIVAS NO PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE/NA PRÁTICA DOCENTE	Cleonice Almeida Cunha Lussich	E.E. PROF. ALEXANDRE ANSALDO MOZZILLI, SAO PAULO - SP - BRASIL.
19-A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA POTENTE RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA BÁSICA	Danielle Antunes; Denise Rezende	SME/Teresópolis; Colégio Pedro II e UFRJ
20-A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONSTRUINDO SABERES ENTRE METÁFORAS E ALEGORIAS	Denise Rezende; Satielle Santos	Colégio Pedro II e UFRJ; SME/Teresópolis
21-MEMÓRIAS DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	Fernanda de Araújo Frambach; Andressa Farias Vidal	UFRJ; UNIRIO
22-EXPERIENCIANDO A ALFABETIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL: VIVÊNCIAS TRANÇADAS COM A FORMAÇÃO CONTINUADA	Naara Maritza de Sousa	UFRJ e SME-RJ
23-EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM PERCURSO DE FORMAÇÃO	Rosangela Padilha Thomaz dos Santos	UFRJ
24-LEMBRANÇAS DA ALFABETIZAÇÃO DAS PROFESSORAS QUE ALFABETIZAM: UMA INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES UTILIZANDO-SE ATELIÊS BIOGRÁFICOS.	Sandra Novais Sousa Fidelis	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
25-AS NARRATIVAS COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO	Soely Aparecida Dias Paes; Kelly Katia Damasceno	SEDUC/CEFAPRO

PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA		
--	--	--

Fonte: Pesquisa nos anais do VI CIPA “Eixo: Espaços formativos, memórias e narrativas” - Ano: 2014.

Guedes (2014) discutiu as bases teórico-metodológicas de um curso de formação continuada de professores a partir dos conceitos de memória e narração. O curso foi oferecido aos professores da rede pública de ensino básico do Estado do Rio de Janeiro e o objetivo principal foi possibilitar a experiência da elaboração de textos narrativos apostando na autoria docente e tendo a escrita como base de trabalho.

Iório (2014) teve como objetivo discutir o trabalho docente numa escola de rede privada, que atende à nova classe média, olhando para os docentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental e abordou temas como: socialização profissional, profissionalização docente, prática docente, os desafios do ofício docente na contemporaneidade, além de ressaltar a intensificação e precarização do trabalho.

Lorenzoni (2014) investigou a relação corpo voz na docência dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo-os como instrumentos de mediação da prática do professor, de seu conhecimento prático e percebeu que os mesmos são utilizados automatizadamente sem relevância na prática docente. Porém, a autora acredita que estes podem ser vistos como memória de trajetória dos sujeitos, contribuindo com as reflexões para formação de professores implicando na construção de práticas docentes.

Ometto (2014) afirma que narrar a própria prática possibilita ao sujeito estabelecer relações de sentidos pela linguagem, marcadas por diferentes temporalidades já que toda história é contada a partir do presente. A narrativa da própria prática é defendida como dispositivo de formação porque possibilita a reflexão para organização do que se quer dizer ao outro. Dessa forma, o sujeito tem a possibilidade de ressignificar a própria prática, internalizando a linguagem e reconstituindo-se como sujeito social em seu tempo.

Bertoletti e Silva (2014) direcionam suas reflexões a partir de três perguntas: O que constitui um professor alfabetizador? Em quais sentidos sua prática se diferencia das práticas dos demais professores? De que maneira as prescrições oficiais efetivam-se nessas práticas? O principal objetivo do texto consiste em compreender o que é ser e como fazer-se alfabetizador. Por meio da memória de professores alfabetizadores atuantes entre os anos de 1940 e 1960 no sul do estado de Mato Grosso, os autores procuraram recuperar, reconstruir e preservar aspectos do fazer docente e da constituição do *ethos* profissional.

Oliveira (2014) compreende as narrativas como elementos significativos nos processos formativos dos sujeitos, tendo como dispositivos de pesquisa as memórias de formação das

alfabetizadoras em processo de formação continuada e procura perceber como o ato de narrar se constitui como espaço formativo docente, na medida em que as docentes tomam a si mesmas como objeto de reflexão, atribuindo sentido às suas trajetórias de vida e de profissão.

Astori e Ventrone (2014) investigam as relações entre a formação continuada de professores e as práticas de partilha das experiências construídas na atuação dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontando-as como contribuição para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Monteiro (2014) analisou as marcas identitárias dos docentes alfabetizadores em seu discurso sobre a prática e partiu da hipótese de alteração das identidades docentes por meio da formação continuada, que quando ocorre dialogicamente fomenta reflexões a respeito das práxis, das concepções ideológicas e metodológicas. O foco do trabalho de Monteiro (2014) é compreender o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas municipais do Ensino Fundamental. A pesquisadora tentou explicitar indagações em torno de como as experiências vividas na docência por um grupo de professores atuantes no primeiro ciclo são percebidas, narradas e como explicam a relação destas na constituição de suas identidades. Aproxima-se da pesquisa narrativa como opção metodológica considerando as experiências profissionais e as histórias pessoais das professoras pesquisadas por meio dos relatos orais e escritos no momento da formação, inter-relacionando as perspectivas individuais e culturais, apontando a complexidade da ação.

Matta (2014) buscou ressignificar as práticas cotidianas e trouxe a seguinte questão: As narrativas revelam lições que transparecem a complexidade e a positividade no/do cotidiano? A autora buscou encontrar lições quando se propôs a ouvir ou a lembrar das histórias contadas e vividas nas muitas escolas de sua trajetória, que revelam seus saberes, fazeres, poderes e querereres escolares. Apostou que as histórias do cotidiano escolar são um rico campo para conhecer as escolas e seus sujeitos. Procurou responder a sua questão recorrendo tanto à memória, como à escuta sensível e ao olhar investigativo. Desta forma, a pesquisadora tomou a memória como sua aliada, denominando-a recordação reflexiva para recorrer ao passado através das lembranças cotidianas, tanto para ressignificá-lo como para transformar a prática presente.

Moreira (2014), incomodada pelo fracasso na alfabetização, instigada pelo movimento de refletir sobre as práticas alfabetizadoras e atravessada pelo compromisso político com a aprendizagem dos alunos e alunas, tomou como foco de investigação práticas compartilhadas nos encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE) do Rio de Janeiro, onde professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compartilham a própria prática

alfabetizadora por meio das narrativas. A partir das narrativas como foco central da investigação, professoras e professores são concebidos como capazes de produzir conhecimento, autores do fazer da sala de aula, sujeitos capazes de protagonizar as mudanças da/na escola sem manuais e instruções. Assim, a aposta é que as narrativas orais constituem possibilidades de pensar/compreender o cotidiano através das experiências dos sujeitos envolvidos.

Silva (2014) indagou-se acerca das implicações da prática pedagógica nos processos de formação de professores e como identificar nas narrativas docentes seus reflexos no processo de ensino-aprendizagem. Seu objetivo foi refletir e discutir a prática pedagógica e as narrativas docentes, implicado na ressignificação de saberes e fazeres e no alargamento da intencionalidade de constituir-se continuamente professor, acreditando que a partir de uma atitude reflexiva que este adquire novos conhecimentos e realiza transformações essenciais.

Sousa e Cabral (2014) tiveram como objetivo analisar o processo de construção da profissionalidade do professor alfabetizador no cotidiano da prática pedagógica, que implica compreendê-lo como ator social que constrói e reconstrói sua vida e sua profissão, nessa atividade singular e ao mesmo tempo plural. O entendimento é que a construção da profissionalidade ocorra com seus pares, sendo compreendida em sua complexidade numa construção que se dá numa relação de trocas entre os sujeitos envolvidos, o trabalho coletivo, a cultura da escola, a organização do tempo, do espaço, do currículo, além de outros aspectos.

Ledoux e Gonçalves (2014) fizeram uso da escrita narrativa como um dos caminhos para profissionais da área de educação discutirem e pensarem conceitos, os discursos do eu pessoal e os percursos do eu profissional na construção da identidade de si. Os autores consideram que quando alguém narra o que ficou na memória, falando e olhando para si, esse olhar pode apontar novos caminhos na travessia da formação.

Bolognani e Nacarato (2014) têm como objetivo discutir sobre o uso da narrativa na pesquisa, os anos iniciais da docência, a profissionalização e a atividade docente. As autoras defendem que o que as professoras lembram e narram revelam o quanto se constituíram a partir das relações de trabalho, e evidenciam a tomada de consciência de si e da profissão.

Ribeiro (2014) visou compartilhar reflexões construídas ao longo de uma pesquisa concluída, que acompanhou o processo de documentação narrativa de experiências pedagógicas de um grupo de professoras alfabetizadoras, a partir das seguintes perguntas: Como me alfabetizei? Como aprendi a alfabetizar? Como alfabetizo hoje? O autor valeu-se da investigação e documentação narrativa como referenciais teórico-metodológicos, o que possibilitou refletir sobre a potencialidade da documentação narrativa para a vivência de

processos formativos mais democráticos. Esse dispositivo de formação e pesquisa aponta para a partilha de experiências, a reflexão coletiva e a discussão compartilhada a partir do vivido no cotidiano escolar como pontos de relevo da formação.

Vidal e Frambach (2014) apresentam a pesquisa realizada no município de Niterói/RJ, com professoras que participaram da formação continuada Pró-letramento Linguagem, na qual atuaram como formadoras. Os professores foram levados a refletir acerca de sua prática docente revisitando suas memórias enquanto educadores. A investigação se deu em dois momentos: a partir da escrita docente, estabelecida na formação e depois pelas reflexões sobre a própria prática educativa. Ao final, as autoras concluíram que os resultados da pesquisa apontam que a prática educativa é orientada pelas experiências vivenciadas ao longo da vida discente e docente, pelas trocas de experiências e pelo compartilhamento de saberes, em que cada um contribui para a formação do outro, ora aprendendo, ora ensinando.

Lussich (2014) buscou tecer reflexões sobre a problematização da prática docente a partir da construção de narrativas com professores do terceiro ano do Ensino Fundamental. Seu objetivo foi compreender como os sujeitos se desenvolvem profissionalmente diante dos desafios enfrentados no interior da escola e identificar os caminhos que estes percorrem nesse processo. A autora concluiu que o narrar-se possibilita reflexões sobre o que estes sabem e fazem, o que leva à construção de aprendizagens e de saberes necessários à prática.

Antunes e Rezende (2014), que atuaram como formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2013, consideram a formação continuada como lócus de discurso e a fala/escrita do professor como caminho de autoria. Os textos dos professores foram considerados e por meio deles estabelecidas interlocuções. As autoras ressaltam a aproximação entre escola e universidade por meio dessa formação e a alteração dos sujeitos envolvidos no processo formativo, a modificação do discurso e da prática docente, além da produção de conhecimentos para área da educação.

Rezende e Santos (2014) trouxeram a proposta originada a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, da construção de novas representações que acreditam ser potentes no fortalecimento de outros sentidos para a alfabetização, que se afaste da dificuldade e do fracasso. Algumas questões nortearam a pesquisa das autoras, das quais destacaram as seguintes: “Como ajudar as professoras a ressignificar suas atividades pedagógicas alfabetizadoras fazendo escolhas coerentes com suas concepções de linguagem e alfabetização? Como, na prática, é possível pensar numa concepção discursiva para a alfabetização que leve em consideração os sujeitos e seus discursos, situados cultural, social e historicamente”?

Frambach e Vidal (2014), como formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, buscaram dialogar com os discursos dos professores que participaram deste programa de formação. O processo investigativo teve início a partir da experiência da escrita dos memoriais docentes que foram posteriormente compartilhados oralmente, alicerçando-se na relação dialógica. As autoras consideram que as narrativas ocupam lugar importante na formação, possibilitando que os professores narrem e compartilhem suas memórias e experiências e reflitam sobre as concepções de aprendizagem e formação humana que norteiam as práticas educativas.

Sousa (2014) traz em seu artigo suas indagações como professora iniciante e entrelaça às experiências de formações continuadas das quais participou/participa. A autora aponta a formação continuada como sustentáculo para as suas ações e coloca no centro do debate o contexto da ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação e na vivência em sala de aula permeada pela perspectiva dialógica. Seu objetivo foi compartilhar questionamentos e práticas com todos os profissionais da educação, iniciantes e/ou experientes.

Santos (2014) acredita nas narrativas docentes como possibilidades de formação continuada e em seu trabalho traz as narrativas de duas professoras alfabetizadoras que lecionam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que participam de uma pesquisa-formação oferecida pela UFRJ, com o objetivo de narrarem suas experiências, constituídas na interlocução com as pesquisadoras, formadoras, demais professoras e com os textos lidos e discutidos. A autora valoriza a palavra, o discurso polifônico, a escrita docente e as narrativas pedagógicas, que podem propiciar a formação e autoformação a partir das reflexões sobre as experiências.

Fidelis (2014) teve como meta analisar as contribuições dos ateliês biográficos na pesquisa em Educação por meio da análise das narrativas autobiográficas produzidas por nove professores alfabetizadores. Seus resultados iniciais mostram a potencialidade da pesquisa autobiográfica por promover a reflexão sobre as ações e as escolhas metodológicas dos docentes por meio da ativação das memórias do passado na busca de reconstrução de conceitos.

Paes e Damasceno (2014) buscaram compreender de que modo se constitui a profissionalidade docente, a partir da formação continuada realizada junto às professoras do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Discorrem sobre o desenvolvimento profissional, a formação de professores e a pesquisa narrativa e utilizam como metodologia a pesquisa narrativa, compreendida como uma experiência para se refletir e construir sentidos referentes às ações e experiências narradas no memorial descritivo.

A partir da pesquisa realizada, pude encontrar distanciamentos e aproximações em relação aos meus objetivos. Encontrei trabalhos que se distanciavam por tratarem das narrativas apenas como histórias de vida, sem se aprofundarem em contar a prática pedagógica, a fim de evidenciar o que os professores fazem, como e porque fazem, além de trabalhos em que as narrativas figuram somente para a coleta de dados. A escrita docente apareceu também para atender às solicitações das secretarias de educação, quando seria importante o exercício da escrita como prática profissional para a formação.

Outros trabalhos se aproximaram, ao se preocuparem com o levantamento das concepções de alfabetização e de formação por meio das narrativas, ao compreenderem que estas podem ressignificar a prática do professor, ao dar visibilidade à voz docente, entendendo esses profissionais como críticos, reflexivos, inventivos, autônomos e autores em seu fazer pedagógico. Entretanto, diante do número de trabalhos que são apresentados nos eventos em educação, acredito que selecionei poucos que vão na direção da formação na perspectiva discursiva da linguagem e que inscrevem as narrativas escritas neste paradigma de formação. Assim, concluo ser ainda muito relevante pensar no investimento em pesquisas que tenham como eixo as narrativas escritas imbricadas com a proposta de formação discursiva, em que os professores escrevam sobre seu fazer profissional, sempre embebido em arcabouço teórico.

Ao analisar o banco de dados do CIPA, que tem como viés teórico-metodológico a investigação científica com fontes biográficas e autobiográficas, encontrei cinco trabalhos que se alicerçam na concepção discursiva da linguagem, preocupados com a prática docente e sua importância em revelar saberes e fazeres, permeados pelas interações dialógicas e alteritárias. Portanto, compreendo que tais trabalhos estão voltados para as narrativas do que fazem os professores profissionalmente e não apenas para o relato de suas histórias de vida. Entretanto, todos os demais me pareceram inscreverem-se nas abordagens biográficas e/ou autobiográficas, inserindo-se inteiramente na proposta do congresso. Os cinco trabalhos antes citados, caminham, de certa forma, na contramão deste evento, que sem dúvida é de grande relevância para as pesquisas educacionais. Porém, dialoga com as minhas aspirações de pesquisa.

4 CONCEITUANDO NARRATIVA

Na procura de compreensão acerca da complexidade da formação, o modo mais viável de revelar e dar visibilidade a essa imbricada malha de interações que mutuamente se desencadeiam, comprometem e determinam é a própria linguagem, nas suas múltiplas expressões e entendida como narrativa multiforme, que transfigura a experiência e a realidade sempre que a reconta. Nesse sentido a narrativa é sempre um exercício que alia, à memória da experiência vivida, o poder da interpretação do seu autor, outorgando a essa mesma experiência sentidos novos e únicos que, enquanto “acréscimos de visão”, tem um efeito de mais-valia e maior fiabilidade do concerto de vozes que matizam a polifonia dos encontros. (Chaves, 2012, p. 23).

Ser integrante de um grupo de pesquisa que estuda e discute discurso e pretender desenvolver minha pesquisa pautada nas narrativas escritas, fez-me sentir a necessidade de construir e defender um conceito de narrativa que se aproxime da ideia de discurso, pautada no referencial bakhtiniano. Sendo assim, início este capítulo apresentando alguns conceitos já construídos acerca de narrativa, pois me interessa trazer os conceitos de outros autores para posteriormente registrar a minha ideia acerca desse tema.

De acordo com o minidicionário da Língua Portuguesa Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, narrativa define-se como: “narração, conto, história”. E narração, como “o ato ou efeito de narrar. Exposição oral ou escrita de um fato, narrativa”. Por fim, narrar é “expor minuciosamente, contar, relatar”. O minidicionário Celso Pedro Luft confirma o conceito citado anteriormente e faz alguns poucos acréscimos de termos para promover a sua conceituação, ou seja, narrativa: “conto, história, ato de narrar, narração. Narrar é expor ou descrever minuciosamente, historiar, relatar, referir, contar e narração é a ação ou efeito de narrar, exposição verbal ou escrita de um fato; narrativa”.

O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa¹⁰ conceitua a narrativa de maneira um pouco mais detalhada em relação aos dois dicionários citados anteriormente. Portanto, narrativa é conceituada como “ação, processo ou efeito de narrar; narração, exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários por meio de palavras ou de imagens; conto, história, caso; o modo de narrar, prosa literária (conto, novela, romance, etc.), caracterizada pela presença de personagens inseridos em situações imaginárias, ficção; o conjunto de obras de um determinado autor ou de uma determinada época, de um país etc.”

¹⁰ HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1. Ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Em consulta ao dicionário de análise de discurso de Charaudeau (2008), encontrei o termo narrativa discutido em maior profundidade. Neste destaca-se a importância da sucessão temporal das ações, discutiu-se o ato de contar, faz-se distinção entre narração, história contada e textualização, fala-se da importância da elaboração da intriga para significar as ações e eventos no tempo, além de destacar o objetivo da narrativa e discorrer sobre narrativa/discurso. O autor afirma que:

Para que haja narrativa, inicialmente, é preciso a representação de uma sucessão temporal de ações, em seguida, que uma transformação mais ou menos importante de certas propriedades iniciais dos actantes seja bem sucedida ou fracassada, enfim, é preciso que uma elaboração da intriga estrutura e dê sentido a essa sucessão de ações e de eventos no tempo. A realização dessa última condição permite não confundir uma narrativa propriamente dita e uma simples descrição ou relação de ações ou o retrato de uma personagem por seus atos. (CHARAUDEAU, 2008, p.342).

Em relação à narração, aprendemos com Charaudeau (2008) que “se o ato de contar e sua encenação textual foram teorizados pela narratologia literária, o conceito de narração deve ser reintegrado no fenômeno linguístico mais amplo da enunciação (aqui narrativa) e dos fatos de polifonia enunciativa” (p. 342-343). O autor promove a discussão acerca de história ou diegese (contada), compreendendo este termo a partir da Poética de Aristóteles que:

Estendida à narratologia geral, esse termo recobre, para além dos universos ficcionais, a história contada como conteúdo e mais amplamente o mundo que propõe e constrói cada narrativa: o espaço e o tempo, os eventos, os atos, as palavras e o pensamento dos personagens. O universo diegético de uma narrativa é interpretativamente construído pelo leitor/ouvinte a partir do que está dito e do que está pressuposto pelo texto. (CHARAUDEAU, 2008, p. 343).

Charaudeau (2008) enfoca a expressão textualização da narrativa para dizer que é nesse nível que a ordem cronológica da história contada poderá ou não ser exposta, além de ser possível encontrar descrições, diálogos ou comentários intercaladamente. Enfatiza também que “contar é construir uma intriga, isto é, colocar em uma certa ordem textual (contando) a continuidade dos eventos e das ações que constitui a história contada” (p. 344). Portanto, a construção da intriga está diretamente ligada ao objetivo da narrativa, por isso reitera que “a operacionalização de configuração narrativa está inteiramente contida nesse objetivo e ausente das simples relações brutas dos fatos, das histórias que liberam o conteúdo de uma memória falha e repleta de vazios, das narrativas de sonhos” (p.344-345).

O *site* de significados¹¹ afirma que as notícias de jornal, as histórias em quadrinhos, romances, os contos e novelas são formas de se contar uma história, portanto são narrativas. Destaca que estas podem ser expressas por diversas linguagens, tais como: pela palavra, que é

¹¹ Site de significados: www.significados.com.br

a linguagem verbal, oral ou escrita; pela imagem, que é a linguagem visual e pela representação, a linguagem teatral. Portanto, a narrativa se caracteriza por ser uma sequência de fatos ligados entre si (enredo), ocorridos numa linha temporal e num espaço e constituída de certos elementos composicionais básicos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 11: Elementos Composicionais Básicos da Narrativa

Elementos Composicionais Básicos da Narrativa	
Narrador	Quem irá narrar
Fato	O que será narrado
Tempo	Quando o fato aconteceu
Lugar	Descrição de onde ocorreu o fato
Personagens	Participantes do acontecimento
Causa	Por que o fato aconteceu
Modo	Como, de que maneira o fato ocorreu
Consequência	Resultado, desfecho da ação

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Etimologicamente, a palavra narrativa vem do Latim *Narrare*, que significa “contar, relatar, narrar”, literalmente “ tornar conhecido”, derivado de *Gnarus*, “o que sabe”. Portanto, se o termo narrativa tem este significado, pressupõe a ação de um sujeito sempre endereçada a outro sujeito, que estará ouvindo ou lendo-a e, por conseguinte, tendo uma postura ativa, responsiva, uma vez que ao ser tocado pelo relato será instigado a dar uma resposta.

Prado e Soligo (2005) afirmam que “a narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de *discurso* que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de revelar” (p.50, grifo dos autores). Em outro trecho, posicionam-se da seguinte maneira:

Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que, a partir dela, se pode interpretar. (2005, p. 50).

As interpretações suscitadas nos interlocutores do sujeito que narra ocorrem porque estes se identificam com as histórias que ouvem ou leem. Podemos dizer que nesse momento se estabelece uma relação dialógica e nessa relação os sujeitos vão se constituindo. Eles se refletem nos outros, neste caso, nas vozes trazidas no relato do narrador, e também se refratam,

alterando-se constantemente nessa relação alteritária: “Nos atos de interpretação e compreensão a palavra alheia se faz sempre presente” (GEGE, 2013, p. 13).

Determinadas características das narrativas são relevantes para compreendermos a sua importância e funcionalidade, como por exemplo, o tempo da narrativa, as escolhas do narrador, sua intencionalidade e a inter-relação das histórias. O tempo da narrativa não é linear, mas organizado de acordo com o pensamento do narrador, portanto não há uma ordem cronológica determinante. As escolhas do narrador são sempre em decorrência de sua intencionalidade, suas crenças, desejos e valores e suas histórias são sempre polissêmicas, por isso mesmo passíveis de questionamentos. Além disso, estas se inter-relacionam porque se ligam a acontecimentos mais gerais, tornando-se familiares aos seus ouvintes/leitores/interlocutores.

Chautz (2015) conceitua narrativa da seguinte maneira:

A narrativa é uma denúncia do que se é, de que se pretende ser. E esse contar, que pode significar para o outro o que não é para mim, impregna, transforma. Narrativa também é poder, porque no momento que eu narro eu me sinto empoderada. É como se a minha pequenez professoral se esvaísse. É como se ao narrar eu pudesse ser ouvida e degustada, como um ser que é, que faz, que existe e que pretende, despretensiosamente. (p. 159).

Quando Chautz (2015) afirma que o contar pode significar para o outro o que não é para ela, está reafirmando o poder polissêmico da narrativa, a possibilidade de produzir diversos sentidos a partir de como cada sujeito se relaciona com os acontecimentos. Mostra que mesmo as narrativas tratando de casos particulares são capazes de fazer com que haja generalizações naturalísticas, pois, o narrador, ao fazer suas escolhas para centralizar a problemática a ser tratada, pode provocar reflexões no seu ouvinte/leitor pela aproximação de suas questões com o tema maior desenvolvido. Assim, as histórias vão puxando outras tantas e revelando subjetividades.

Clandinin e Conelly (2011) inspiraram-se em alguns autores, dentre eles John Dewey, que foi o grande influente para que eles se dedicassem à pesquisa narrativa e quem acreditava no estudo das experiências de vida como a grande importância para a Educação. Imersos no campo educacional da pesquisa, esses autores compreenderam que a narrativa era um caminho promissor e passaram a se interessar por ela a fim de entender a experiência. Assim, eles conceituam experiência e conseqüentemente a narrativa, ao defenderem que:

Tendo a narrativa como nossa posição estratégica, temos um ponto de referência, a vida e o chão, uma base de suporte ou para imaginarmos o que a experiência é e para imaginar como ela pode ser estudada e representada em textos de pesquisas. Nessa perspectiva, experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27).

Estes autores entendem o mundo de forma narrativa, por isso o estudam narrativamente e se posicionam a respeito:

Para nós, narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 48).

Assim, podemos inferir que a narrativa nos proporciona entender a vida, o mundo na sua complexidade. Na medida em que narramos, somos provocados a refletir criticamente sobre os fatos que experienciamos e por isso mesmo estes se tornam acontecimentos, porque estão impregnados de significações. Os autores compreendem o comportamento dos sujeitos como expressões narrativas das histórias individuais que ocorrem num determinado contexto particular e num determinado tempo. Dessa forma, torna-se relevante observar alguns aspectos como o momento de vivência da história, quando foi contada, o local onde ela ocorreu, bem como seus personagens, tanto os que vivem quanto os que contam as histórias. Nesta observância eles destacam duas vertentes: as narrativas dominantes e o pensamento narrativo. A primeira vertente adota o pensamento único, pois se caracteriza pela sua forma inquestionável de ver as coisas, sem levar em conta o contexto dos acontecimentos, enquanto que o pensamento narrativo aparece em oposição ao dominante, uma vez que não adota visão linear dos fatos e tem o contexto em que estes acontecem como extrema relevância. Dependendo da perspectiva que o pesquisador utilizar suas lentes, pode encontrar resultados distintos. Os autores reconhecem o difícil diálogo entre as duas vertentes e as comparam em relação à temporalidade, às pessoas, ações, certezas e contextos.

Falar de temporalidade me leva pensar em cronotopo, que é um conceito bakhtiniano. Para Bakhtin, significa o tempo se materializando no espaço. As histórias se passam em um determinado espaço que é social e num determinado tempo que é histórico e por isso, marca a ideia de movimento, de transformação, é cíclico. Tempo e espaço são categorias que se complementam, pois não é possível descrever o tempo sem o lugar e nada pode ser visto fora do tempo. Consoante o autor russo:

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). O tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade. (BAKHTIN, 2011, p. 225).

No que se refere à temporalidade, a narrativa dominante caracteriza as coisas em si mesmas, que são entendidas como atemporais. Desta forma, há apenas a valorização do que ocorre no momento e o pensamento narrativo centraliza a temporalidade como ponto importantíssimo para se pensar as coisas e compreendê-las. Nessa perspectiva, o tempo é considerado histórico, pois acredita-se que tudo ocorre numa linha temporal. Daí a importância de se valorizar não apenas o tempo presente, mas também o passado e ter ainda uma projeção de futuro. Sobre isso, Clandinin e Connelly (2011) afirmam:

Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que acontece naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, de forma como aparece para nós, e um futuro implícito. (p. 63).

Considero que nada pode ser visto ou compreendido independente ou fora da temporalidade, justamente porque o que interessa é o grande tempo, o tempo histórico, porque tudo na atualidade está entrelaçado. As pessoas e as obras do presente estão entranhadas ao passado e estas sempre trazem uma perspectiva de futuro, pois do contrário não haveria razão a existência das coisas.

Em relação às pessoas, que o pensamento narrativo as valoriza como sujeitos em processo de transformação pessoal, voltamos à questão do tempo, pois a mudança ocorrida nos faz refletir acerca de como está a pessoa no momento em contraste com o que era antes e suscita pensar no quanto ela pode se desenvolver futuramente, de acordo com a visão de processo. Logo, entendemos que ninguém está pronto e acabado, mas sempre num constante devir. A narrativa dominante se opõe quando desconsidera as histórias de cada um e não se importa em situá-las no tempo, marcando a desvalorização das diferenças individuais, das subjetividades.

A ação é outro ponto em destaque para tais autores, que a relacionam com o processo. Entretanto, de acordo com a narrativa dominante, a interpretação da ação está centrada no produto final, sem se importar com o progresso do sujeito, enquanto que o pensamento narrativo para a eficácia da interpretação analisa o caminho entre a ação e o significado observado por meio das histórias de vida.

A certeza também foi um tópico destacado na comparação entre a narrativa dominante e o pensamento narrativo. O primeiro modo demonstra uma relação de causa e efeito, sem olhar para os diversos ângulos de um problema, o que certamente levará à resposta única e acabada. O segundo modo, no entanto, preocupa-se em olhar as diversas vertentes de uma situação a fim de abrir possibilidades para outras interpretações, que poderão ter diversos sentidos. Dessa maneira, não há a pretensão de se buscar uma certeza, um acabamento definitivo, pois sempre

há outras possibilidades e maneiras de se explicar as coisas, que denota sempre um caráter provisório, de não se ter verdade única e absoluta.

Outro ponto de extrema relevância é o contexto, que a narrativa dominante coloca em segundo plano ao tratá-lo de modo universal, como se fosse único para todos os sujeitos, como se pudéssemos colocar todos numa mesma forma para se chegar a uma resposta. O pensamento narrativo se opõe ao valorizar a presença constante do contexto para dar sentido a todas as coisas, seja ele temporal, espacial ou de modo de vida dos sujeitos.

Para uma interpretação detalhada do que se passa na nossa realidade, importa considerar os sujeitos inseridos num contexto. Assim, podemos compreendê-los em profundidade, pois cada caso é um caso e cada sujeito é um sujeito com suas próprias histórias que lhes constituem como seres únicos. Portanto, o tempo, as pessoas e a ação estão contidos num contexto, que precisa ser analisado cuidadosamente para chegar a uma conclusão, que não é uma finalização, mas um acabamento provisório. E o pensamento narrativo, parece desempenhar bem esse papel.

Dialogo também com Benjamin (1994) para trazer à reflexão o conceito de narrativa. Para o autor, narrativa é a história que o narrador conta. Essa história não se entrega ao momento, por isso desenvolve raízes e depois de muito tempo ainda é capaz de ser contada novamente. Portanto, ele afirma que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo.” (p.205). Trata-se de uma maneira artesanal de comunicação, pois nela fica a marca do narrador. Para o autor, a narrativa é uma forma de comunicação que traz um aconselhamento porque sempre tem uma utilidade, um ensinamento e quando esta se imprime na memória e se entrelaça às experiências dos ouvintes, faz com que eles queiram recontá-la. Podemos dizer que é um meio de viabilizar as trocas de experiências, sem as quais as narrativas são retiradas da dimensão do discurso vivo que se constitui no coletivo.

As ideias de Clandinin e Connelly se aproximam das de Benjamin, que critica a historiografia burguesa por se apoiar numa concepção de tempo linear e cronológico, que ele chama de homogêneo e vazio e se distancia da narrativa dominante, discutida anteriormente, que considera que as coisas se desenvolvem de maneira atemporal. O pensamento narrativo defendido por Clandinin e Connelly, aponta para um tempo histórico discutido por Walter Benjamin, que vê no passado germes para que uma outra história possa ser contada, que ressignifique o presente e traga perspectiva de futuro: “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’.” (BENJAMIN, 1994, p. 229). Para Benjamin a história é aberta, no sentido de que a narração vai além do texto e permite a existência de outras interpretações. Logo, também não aceita verdade única, pois acredita que no passado estão os ecos das vozes que foram

emudecidas, portanto “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.” (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Ricoeur (2006) salienta que sempre se soube que a vida se relaciona com a narração. O autor busca respaldo no filósofo grego Sócrates que afirmou que uma vida não examinada não é digna de ser vivida. Com essa afirmativa podemos pensar que examinar a vida significa refletir sobre ela e buscar os marcos considerados relevantes para serem narrados e ressignificados. Assim, a narrativa fica imbricada à existência humana.

O autor extrai da poética aristotélica o conceito central de enredo, que é o *mythos*, tendo dois significados: a história imaginada, que é a fábula; e a história bem construída, que é o enredo e se detém neste último referente à relação entre vida e narrativa. Defende que o enredo é um processo dinâmico e integrador e que essa integração só termina no receptor da narrativa. Ricoeur advoga também que é o trabalho composicional que dá à história narrada identidade dinâmica, sempre em movimento, em processo. Por isso, define enredo como “uma síntese de elementos heterogêneos. (...) Síntese entre os eventos ou os incidentes múltiplos e a história completa e una” (RICOUER, 2006, p. 198). Esta definição está pautada a partir de dois pontos de vista: primeiro, que o enredo pode tirar os eventos e incidentes de uma história ou transformá-los em uma história; segundo, que o enredo organiza os elementos heterogêneos conjuntamente. Portanto, o enredo é algo fundamental para o desenvolvimento da narrativa e por isso não é o que simplesmente acontece. Sendo assim, Ricoeur (2006) argumenta que: “a história narrada é sempre mais do que a enumeração, numa ordem simplesmente serial ou sucessiva, dos incidentes ou dos eventos que ela organiza num todo inteligível” (p. 198). Este autor defende ainda que:

O enredo é ainda uma síntese de segundo ponto de vista: ele organiza conjuntamente elementos heterogêneos como circunstâncias encontradas e não desejadas, agentes ou pacientes, encontros fortuitos ou procurados, interações que põem os atores em relações que vão do conflito a colaboração, meios mais ou menos bem harmonizados aos fins, enfim, resultados não desejados. A reunião de todos esses fatores numa única história faz do enredo uma totalidade que se pode dizer ao mesmo tempo concordante e discordante (...). Obtém-se uma compreensão dessa composição por meio do ato de seguir uma história; seguir uma história é uma operação muito complexa, incessantemente guiada por expectadores relativos à sequência da história, expectativas que corrigimos sucessivamente e à medida do desenvolvimento da história, até que ela coincida com a conclusão (RICOUER, 2006, p. 198-199).

Para compor o enredo, o narrador vasculha suas memórias para selecionar o que almeja narrar. Logo, não é qualquer coisa a ser contada, mas as cuidadosamente escolhidas, porque implicam em significados que, de um emaranhado de histórias pelas quais o sujeito se insere e retira suas experiências, fragmentos destas são utilizados para a arquitetônica de uma história

que lhe conferirá a sua identidade narrativa, que é dinâmica. Assim, o que se narra são determinadas histórias unas e completas que vão muito além de uma enumeração de ideias.

Tal emaranhado é entendido pelo autor como a pré-história da história narrada e os acontecimentos que a antecedem ligam-na a um todo mais amplo que funciona como um pano de fundo que interliga as histórias vividas, de onde deve emanar a narrativa. Pensar na composição de um enredo implica voltar a discutir a categoria tempo, que conforme outros autores com os quais já dialogamos, não é linear. Para Ricoeur, a narrativa exprime uma temporalidade própria em toda a sua dimensão. O autor destaca duas espécies de tempo em toda história contada: o que passa e escapa e o que dura e permanece. A identidade narrativa se constitui a partir do que passa e escapa, caracterizando-se pelo o que dura e permanece.

Em sua obra *Tempo e narrativa*, Ricoeur (1997) analisa a relação entre estes dois termos a partir da noção defendida por Santo Agostinho e da Poética sobre intriga do filósofo grego Aristóteles. Com base na teoria desses autores, fundamenta-se para construir sua própria teoria. O primeiro defende a noção de tempo interior perpassado pela alma e impactado por uma tríade temporal: passado (memória), presente (visão) e futuro (espera). O segundo defende um modelo de tempo em que as ligações da intriga ocorrem mais de maneira lógica em detrimento da cronológica. A partir dos estudos que realiza, o filósofo francês define narrativa como operações miméticas que nos faz interagir com o mundo. Ele acredita na correlação entre a atividade de narrar uma história e o aspecto temporal da experiência humana. Assim, estabelece a mediação entre tempo e narrativa ao construir a relação entre os três tempos miméticos: mimese I, mimese II e mimese III.

A mimese I, denominada de prefiguração, é a primeira etapa do círculo hermenêutico de que trata Ricoeur. Nesta fase ocorre a prefiguração do vivido, que se insere no campo prático, das ações e das relações humanas. Aqui estão os acontecimentos ainda não narrados, o que constitui as pré-narrativas. Esse é o momento da pré-compreensão de mundo, em que também já estão implícitas as dimensões temporais. Há um mundo antecedente à narrativa que precisa ser pré-compreendido, pois só assim será possível avançar para a segunda etapa do círculo hermenêutico, que é a configuração dos diversos episódios da vida prática, que se transforma na composição da intriga.

Essa composição tem origem nessa “pré-compreensão do mundo e da ação: de suas estruturas inteligíveis, de suas fontes simbólicas e de seu caráter temporal.” (RICOEUR, 1994, p. 88). Se na composição da intriga há imitação da ação e se imitar é uma significação articulada dessa ação, conforme explicitado por Ricoeur (1994), é preciso de antemão conhecer os seus traços estruturais, suas mediações simbólicas e seus aspectos temporais. Barros (2012),

alicerçando-se na teoria ricoeuriana, contribui com as reflexões tecidas acerca da mimese I ao afirmar que:

A narrativa é sempre constituída de uma trama que constitui seus diversos episódios e, além de ligá-los entre si, os coloca em relação com o enredo mais amplo, daí resultando uma totalidade significativa. Todavia, esta trama que se estabelece para cada narrativa específica, seja ela qual for, parte antes de mais nada de materiais que já se encontram configurados previamente na própria língua. Já se encontram na própria estrutura e materiais da língua todas as possibilidades narrativas, embora seja tarefa do falante ou do produtor de discursos selecioná-las e individualizá-las através de uma ação humana e de novos elementos que irão singularizar cada narrativa como única. Previamente a qualquer discurso narrativo que irá tomar forma, já existe na língua uma complexa e heterogênea “rede conceitual” que já traz dentro de si seus potenciais narrativos (Ricoeur irá chamá-los de “configurações pré-narrativas da ação”). (p. 7).

É sobre essa trama, que nada mais é do que a construção da intriga, da qual se constitui a narrativa, que passaremos a discorrer. Trata-se do segundo momento do ciclo hermenêutico, a mimese II, etapa de produção propriamente dita do texto narrativo, denominada de configuração. Nesta fase, o autor reúne os diversos episódios do vivido, do mundo prefigurado e seleciona os que vão constituir a sua composição. Na mimese II, por meio da intriga, os episódios da história são configurados e postos numa ordem temporal não linear, mas naquela em que o autor considerar relevante para trazer os significados ao ouvinte/leitor a fim de que este compreenda a narrativa. Esta desempenha ainda a função mediadora entre a mimese I (mundo prático) e a mimese III (mundo do leitor). Segundo Ricoeur (1994), a função mediadora é desempenhada por três razões:

(1^a) por realizar a mediação entre os acontecimentos ou incidentes individuais e uma história como um todo;

(2^a) devido a tessitura da intriga reunir fatores tão heterogêneos como agentes, circunstâncias, interações, meios, fins, etc.;

(3^a) pelos seus próprios aspectos temporais.

Na primeira razão, a história é constituída a partir dos diversos episódios individuais e estes vão além da sucessão temporal e são ressignificados no tempo pela configuração. Na segunda, “Aristóteles iguala a intriga à configuração que caracterizamos como concordância-discordância. É esse traço que, de modo definitivo, constitui a função mediadora da intriga” (RICOEUR, 1994, p. 103). Na terceira e última razão, os caracteres temporais estão ligados diretamente à dinâmica constitutiva da configuração narrativa. A tessitura da intriga articula duas dimensões temporais: uma cronológica e outra não-cronológica. A primeira é referente aos episódios da narrativa e a segunda refere-se ao aspecto configurante, quando a intriga transforma em história os acontecimentos.

A mimese III é o momento da refiguração do texto, que se dá uma vez que o receptor tem a oportunidade de se apropriar do mundo vivido (prefigurado) contido no texto elaborado (configurado) e aplicar a sua ação recriadora ao esboçar suas próprias interpretações a partir de suas leituras. Ela complementa a mimese II por intermédio do ato de leitura pelo seu receptor, que é quem compreende a intriga e finaliza a obra: “O texto só se torna obra na interação entre texto e receptor.” (RICOEUR, 1994, p.118).

A mimese III também funciona como um ponto de chegada do círculo hermenêutico. Entretanto, esse ponto de chegada não se constitui um fim em si mesmo, na medida em que o texto se origina do vivido e após ser recriado pelo seu leitor/interlocutor, retorna ao vivido, estabelecendo-se assim o princípio da circularidade. De acordo com Ricoeur (1994, p. 117-118), “é o ato de ler que acompanha a configuração da narrativa e atualiza a sua capacidade de ser seguida. Seguir uma história é atualizá-la na leitura”.

Bakhtin discute sobre narrativa em suas obras “Problemas da Poética de Dostoiévski” e “Estética da Criação Verbal” ao tratar de autobiografia e biografia. Este autor considera que Dostoiévski como originador do romance polifônico, conseguiu inovar quando criou uma nova estética do romance, em que seus personagens são independentes, autônomos e livres até para discordar de seu autor. O que importa é ouvir as várias vozes constituintes do romance, e por isso defende que:

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenas constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo e uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimentos, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante (BAKHTIN, 2013, p.4).

Desta forma, o discurso monológico não é adotado por Dostoiévski, que destaca como princípio fundamental a afirmação do “eu” do outro, como outro sujeito, sem reduzir a sua individualidade. Portanto, os discursos, as vozes das personagens que entram na narrativa são de igual valor. Daí a importância da consciência do outro como sujeito de direitos e não como mero objeto. Nesse sentido, a orientação da narração deve diferir daquelas dos romances do tipo monológico, independente de quem a direciona, seja o autor, a personagem ou um narrador, mas deve ensejar algo novo frente a um mundo novo, que abriga sujeitos de direitos, que se posicionam e emitem ideias. Logo, “os discursos narrativo, representativo e comunicativo devem elaborar uma atitude nova em face do seu objeto” (BAKHTIN, 2013, p. 6).

Nos romances de Dostoievski, importava que as personagens não fossem coisificadas, mas capazes de desenvolver ideias sobre si mesmas e sobre o mundo, uma vez que toda a narração não está descolada da realidade. Desenvolver ideias supõe estabelecer diálogos, que ocorrem no tempo e no espaço. O enredo da narrativa está centrado no diálogo, uma vez que, “ser é comunicar-se pelo diálogo” (BAKHTIN, 2013, p. 293). Por meio deste, o homem se revela e se torna o que é para si e também para os outros.

Bakhtin mostra que para Dostoievski o tempo não “passeia” pelo presente, passado e futuro de maneira isolada, mas simultaneamente, ou seja, o presente está impregnado de passado e também das ideias de futuro. Tudo acontece junto, indissociavelmente. Portanto, na narrativa o passado se faz presente por sua carga de significação e é nesse tempo presente que também surgem as projeções de futuro, num entrelace de acontecimentos. Dostoievski apreende as etapas dos fatos simultaneamente, colocando-as em confronto e também as contrapondo, para possibilitar a interpretação do mundo num corte temporal. Para que essa interpretação ocorra, as relações dialógicas não podem se separar do campo do discurso, da língua como fenômeno concreto, porque este é por natureza dialógico. Nesse sentido, as palavras de Bakhtin são: “quanto à colocação da narração no seu todo, já dissemos que está endereçada dialogicamente ao herói. Isso porque a dialogação total de todos os elementos da obra é um momento essencial da própria ideia do autor.” (BAKHTIN, 2013, p. 291).

Portanto, podemos compreender que diálogo se realiza de maneira contínua e inacabada, pois o homem está sempre em constituição, sempre em formação. Ele não é, mas está sendo no mundo e “ser significa comunicar-se pelo diálogo” (BAKHTIN, 2013, p. 293).

4.1 AINDA SOBRE NARRATIVAS

Segundo Benjamin (1994), a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, por meio da qual se comunica a experiência vivida pelo sujeito narrador. Para esse autor, a experiência é o conteúdo das narrativas e sem estas não haveria o que contar, o que intercambiar entre os sujeitos. Benjamin em seu texto *Experiência e pobreza* chamou a atenção para a escassez da experiência, que ia deixando de existir em meio ao advento do progresso no mundo moderno, permeado pela avalanche de informações e a correria do cotidiano, em que tudo se passa apressadamente. Como consequência, a arte de narrar ia se tornando cada vez mais rara.

Larrosa (2002) discute a importância da experiência e começa por defini-la como o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, e não o que passa e o que acontece. O autor acrescenta que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos

acontece” (p.21). Assim, os sujeitos vão “tocando a vida em frente” sem “mergulhar” nela, sem uma profunda reflexividade em relação aos fatos ocorridos, para que estes possam se entrelaçar com a vida e deixar marcas, o que poderíamos traduzir como experiências por produzirem singularidades e fazer emergir subjetividades.

Benjamin (1994) e Larrosa (2002) afirmam que a informação seria uma das causas da “baixa” da experiência, porque na contemporaneidade a ênfase está no acúmulo de informação, fazendo com que não haja lugar para aquela experiência originada da vivência em profundidade, a ponto de deixar marcas no narrador. Para Larrosa, a informação é quase o contrário da experiência, é quase uma ante experiência:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de estar informado), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber da experiência é que é necessário separá-lo do saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (LARROSA, 2002, p. 22).

Diante da preocupação com a experiência, em primeiro lugar Larrosa adverte para a importância de separá-la da informação, depois salienta que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, pois o sujeito moderno precisa opinar diante de muitas coisas. Em seguida, afirma que a sua raridade se dá também por falta de tempo, já que tudo passa demasiadamente rápido, assim como já havia observado Walter Benjamin no seu tempo. Por fim, cita o excesso de trabalho que contribui para a escassez da experiência.

Todos os narradores recorrem à experiência que passa de pessoa a pessoa. Desta forma, vão acumulando fatos que lhes acontecem e não inúmeras informações. Assim, adquirem sabedoria, já que “o narrador é um homem que sabe dar conselhos(...). Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. ” (BENJAMIN, 1994, p.200). Entretanto, Benjamin salienta que em meio aos inúmeros acontecimentos, diante de tantas coisas que passam, a pobreza da experiência se faz notória e a faculdade de intercambiá-las que parecia inalienável, torna-se ameaçada de extinção. O narrador, que é sujeito de discurso, mesmo sem intencionalidade, ao contar suas histórias, leva-nos às nossas histórias e experiências, que se entrelaçam umas nas outras abrindo um leque de interpretações. Pensando no conceito de história a partir de Benjamin, podemos dizer que esta é aberta, pois oferece várias possibilidades de compreensão da realidade. Ricoeur (2006) nos ajuda a aprofundar essa perspectiva de possibilidades ao falar do texto como entidade não fechada, assim como a história aberta de que trata Benjamin, ao afirmar que:

Um texto não é uma entidade fechada sobre si mesma; é a projeção de um novo universo distinto daquele em que vivemos. Apropriar-se pela leitura de uma obra é desdobrar o horizonte implícito de um mundo que envolve as ações, as personagens, os eventos da história narrada. (p.203).

Para Paul Ricoeur, a obra será sempre finalizada pela leitura, que se abrirá para interpretações e reinterpretações sempre novas e em diferentes contextos históricos. Este autor defende que a composição, a configuração, termina no leitor e não no texto, por isso torna-se possível a reconfiguração da vida e dos saberes de modo geral, pela narrativa.

Ainda sobre a experiência, acreditamos na necessidade de buscarmos pistas para um melhor aproveitamento do tempo visando o fortalecimento da construção da mesma, no que diz respeito ao fazer docente, e dessa forma, garantir a sua não extinção e, conseqüentemente, das narrativas, que para mim configura-se como um caminho profícuo para se pensar a formação do educador. Alicerçando-nos nas narrativas, buscamos colocar em cena os saberes docentes, para que as experiências destes sejam contadas para tornar público o que fazem com a autoridade de um conselheiro, pois ao narrar, ao dar a conhecer o que sabem, podem suscitar nos ouvintes a compreensão do que fazem e a reflexão sobre o que fazem.

Assim, uma história puxará outras tantas provocando inúmeros sentidos, novas construções, e nesse contexto, os professores vão ocupando o lugar de protagonistas da sua própria prática ao projetar a sua voz e responsabilmente assinar embaixo do que fazem, numa relação dialógica que, ao mesmo tempo, formam locutor e interlocutores, numa relação de alteridade (BAKHTIN, 2011), porque só existimos e nos constituímos a partir do outro e nessa constituição vamos nos alterando, numa relação de total dependência, uma vez que precisamos constantemente da visão do outro para o nosso acabamento, que é sempre provisório:

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais - , preciso ainda me antepor axiologicamente a mim, não coincidir com a minha existência presente (BAKHTIN, 2011, p. 11).

4.2 NARRAR PARA ALÉM DE FALAR DE SI

Ultimamente, as trajetórias individuais têm adquirido relevo no cenário das ciências humanas, alicerçadas nos gêneros biografias, histórias de vida e autobiografias, baseados na sequência de vida individual. Olhando para a formação docente, estas são muito importantes por trazerem os professores para o centro dos debates educativos e propiciarem a prática de reflexões. O interesse por esses estudos surgiu a partir da vontade de que um outro tipo de

conhecimento fosse produzido, que se aproximasse mais das realidades educativas dos professores, afastando-se da concepção positivista. Todavia,

Certos círculos educacionais apropriaram-se das “histórias de vida” como uma forma de recusa de qualquer discurso científico em educação; e não como uma forma de ruptura do ponto de vista teórico e conceitual, com as perspectivas positivistas. (NÓVOA, 2007, p.7).

Em relação ao gênero biográfico, Pereira (2000, p.117) afirma que este “surgiu no século XVIII, propiciado pela expansão e afirmação dos direitos individuais, que o ideário da revolução francesa tão bem expressou”. Essa autora define o gênero biográfico como a história de um sujeito escrita por outro sujeito. Em relação às histórias de vida, ela destaca a figura do pesquisador para intermediar o relato do narrador sobre sua existência, feito através do tempo. Quanto às autobiografias, seria a narrativa do sujeito sobre sua própria vida.

Durante muito tempo, as narrativas foram consideradas irrelevantes por alguns investigadores e para algumas pessoas a pesquisa narrativa nada mais é do que um processo de contar e escrever uma história que poderá ter algum complemento reflexivo por parte dos envolvidos (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Apesar das abordagens voltadas para as trajetórias individuais serem objetos de críticas, não podemos desconsiderar que estas trouxeram a ressignificação da voz docente, o que fez com que os professores se tornassem sujeitos ativos no processo de formação, abandonando o lugar de objetos de análise. A partir disso, vimos a multiplicação dos métodos biográficos, e mais adiante, ampliar-se a atenção para as histórias de vida pessoal e profissional dos professores e dos métodos autobiográficos.

Diante das reflexões tecidas até aqui, assumo a escolha pelas narrativas escritas referentes à prática profissional docente, que para Andrade (2014c) talvez seja a “caixa preta” desta profissão, evidenciando os conhecimentos construídos por eles em suas salas de aula. Assim, o falar de si tem seu lugar de importância, mas funcionará como um posicionamento inicial e complementar, já que não podemos separar o eu pessoal do eu profissional, como frisa Nóvoa (2007). Entretanto, o olhar será para a narrativa do fazer pedagógico visando à revelação da autoria docente por meio de suas escritas em um discurso profissional. Em relação às narrativas. Andrade (2011) contribui apontando que:

Narrar-se é retratar apropriações particulares da experiência coletiva e social. Assim, o trabalho da escrita de narrativas cria para os escritores a possibilidade de manipular, remanejar e ajustar ideias, fatos e acontecimentos, dando-lhes contornos adjetivos e adverbiais, em formulações sintáticas que expressam seu estilo. Apresentar-se num texto escrito significa dar publicização à sua intimidade. (p.97).

Vale salientar que defendemos as narrativas de práticas profissionais embebidas da teoria, em que esta e a prática coexistam numa interdependência, porque uma reafirma a outra. Por trás de uma prática sempre há uma teoria que a respalde, ainda que não se tenha consciência. Além disso, a prática pesquisada e refletida produz a teoria, como afirma Sampaio (2012, p.3):

Partindo da prática, vamos à teoria para melhor compreender a prática e à prática retornamos para nela intervir, para compreendê-la e praticá-la de modos mais favoráveis à aprendizagem e ao ensino. Defendemos a prática como um lócus de produção de teoria, teoria em movimento: prática e teoria se reaproximam e retroalimentam-se. Inexiste prática despida de teoria ou teoria descolada da prática.

As narrativas docentes e as narrativas de pesquisa, ao gerarem outras narrativas, dão origem a um gênero discursivo que é oriundo da metodologia narrativa de pesquisa em educação (PREZOTTO, CHAUTZ, SERODIO, 2015). Esta abre espaço para uma prática discursiva do indivíduo singular não indiferente ao outro, consolidada pelo intercâmbio de experiências. E destacamos as narrativas escritas porque legitimam, documentam e dão visibilidade aos saberes docentes construídos pela prática.

Imersa nos estudos referentes ao discurso, fiz a opção pelo destaque às narrativas por considerá-las veículos indispensáveis ao registro da prática profissional, pois como afirma Ricoeur (2006), a vida é uma narrativa. Portanto, partindo desse princípio, eu não poderia abrir mão das narrativas do que fazem os docentes em seu ofício. O fazer pedagógico é vivo, por isso constitui-se em história, em acontecimentos reais que se revelam por meio dos discursos.

Vale ressaltar que as narrativas como catarse não é o meu foco, pois não basta apenas exteriorizar o que está reprimido, dando um cunho de desabafo e alívio. Porém, estas poderão aparecer, em algum momento, desde que não sejam um fim em si mesmas, mas uma pequena ponte para a continuidade de histórias que suscitem outras, a fim de provocar um grande diálogo entre estas. Quanto às narrativas biográficas e autobiográficas, destaco a relevância das mesmas como disparadoras das vozes docentes. Contudo, faço a opção pelas narrativas escritas de professores, defendidas aqui como narrativas do fazer profissional, por acreditar que por meio destas o professor adquire a autoridade de quem sabe dar conselhos e se autoriza a dizer sobre o seu fazer, expressando assim sua autoria. Compreendo-as como meios para a interlocução entre os sujeitos que têm muito a dizer sobre seu trabalho e a aprender com seus pares, por meio de uma relação alteritária que reconhece a importância do outro para a sua constituição como sujeito de discurso, criando assim uma grande ciranda de construção de saberes.

Após entrar em interlocução com diversos autores e interagir com o conceito de narrativa defendido por cada um deles, além de buscar essa conceituação também em dicionários, comuns e da análise do discurso, apresento agora o meu próprio conceito de

narrativa, amalgamando os conceitos acima referidos para justificar a escolha que fiz por esse tema.

Sempre me interessei por ouvir histórias alheias, testemunhos do não eu que, de algum modo, sempre me atravessavam, no sentido larroseano, e acabavam por me fazer aprender algo de importante, revelando assim algum ensinamento que pudesse se engendrar à minha existência humana. Pautada nos conceitos benjaminianos, aprendi que eram os tais conselhos que o narrador sabe dar por meio das histórias que comunica preces de experiências a serem intercambiadas. E é ancorada nessa concepção de narrativa, defendida por Walter Benjamin, que encaminho minha pesquisa sem a pretensão de dar explicações, mas objetivando abrir possibilidades de múltiplas interpretações acerca do que escolhi contar a partir da pesquisa que realizei, que recusa o pensamento único e se abre à pluralidade de ideias.

Nas narrativas há recortes de experiências a serem compartilhadas, que são escolhidos, selecionados e reorganizados num tempo que não é linear, inscritos no grande tempo histórico. Portanto, não são quaisquer elementos selecionados, mas o que foi considerado de mais relevante a ser dito a alguém ou a uma coletividade. Sendo assim, lampejos do passado são recuperados, revistos e iluminados por um tempo presente que os reposicionam em outros lugares de modo a ressignificá-los, ao trazer diversas vozes pertencentes ao contexto narrativo.

A narrativa é um tipo de texto que apresenta uma sequência de acontecimentos, fatos e ações e carrega em seu interior uma história, com suas características próprias, seu tema, enredo, personagens, ambiente, tempo e, evidentemente, um narrador que compreendo como sujeito de discurso. Comporta, obrigatoriamente, a descrição que é também elemento de discurso, para o detalhamento de suas características, a fim de que o leitor possa compreender os acontecimentos em profundidade e dar o acabamento à obra. Nesse contexto, as vozes dos personagens surgem e dialogam, o que faz com que se configure a cadeia discursiva na narrativa, entendendo discurso como toda situação de comunicação num determinado contexto, implicando quem, o quê e para quem fala.

Diante das exposições que fiz, destaco que os discursos estão ancorados nas narrativas, pois se a vida é dialógica por natureza, como afirma Bakhtin, tudo se reduz ao diálogo, e se o diálogo pressupõe pelo menos duas vozes com suas consciências independentes, preservadas e consideradas, eis aí a polifonia e, instalada está a cadeia discursiva. E se o fenômeno linguístico mais amplo da enunciação é a narrativa, como afirma Patrick Charaudeau, só me resta defender que narrativa é discurso, ao adotar a concepção discursiva da linguagem, que possibilita aos seus leitores/interlocutores terem várias interpretações de mundo e deslocamentos constitutivos de saberes, que só podem se materializar por meio da alteridade.

5 POR UMA OUTRA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 1996, p. 39).

Expressões como formação permanente, educação continuada e formação continuada são equivalentes se pensarmos que os professores são seres inacabados e, portanto, sedentos de novos conhecimentos que venham a dar acabamentos provisórios a partir do exercício da reflexão crítica que cada um fizer sobre a sua prática pedagógica. Pensa-se ou deveria se pensar a formação com vistas às alterações da prática, de modo que esta pudesse afetar qualitativamente a aprendizagem dos discentes a fim de que estes também se alterassem.

Embora não seja a defesa de Paulo Freire ao tratar da formação, o termo permanente me direciona para o sentido de algo que permanece, que continua a ser, por isso me passa a ideia de conservação, podendo parecer alguma coisa estática e imutável, enquanto que o termo continuado me leva a pensar no que é ininterrupto, o que continua acontecendo, o que está em movimento e, portanto, dinâmico. Entre os termos educação ou formação, escolho o último porque me remete a pensá-lo no sentido de constituição, no modo pelo qual o ser humano vai se constituindo, vai se formando professor. Assim, neste texto faço a opção por utilizar a expressão formação continuada.

Como ainda não há definição clara quanto ao que realmente seja a formação continuada de professores, deixo registrado aqui o que penso a esse respeito. A meu ver, seria um *continuum* de atualização em que se entrelaça teoria e prática, a fim de garantir alterações necessárias no fazer docente de modo a influenciar qualitativamente na construção de conhecimentos dos alunos. Dessa forma, os professores vão se constituindo ininterruptamente ao pensarem sobre o que fazem e como fazem o seu ofício, garantindo assim o seu desenvolvimento profissional.

Seja por falhas na formação inicial, conforme declaram alguns professores que depois de formados não se sentem habilitados a atuarem como regentes de turma por considerarem que tal formação se distancia da realidade escolar, seja por uma ideologia mercadológica ou para acompanhar as sucessivas mudanças ocorridas na sociedade, o fato é que a Formação Continuada ganhou relevo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e vem se consolidando cada vez mais.

Esta lei em seu artigo 62º-A, parágrafo único, garante a formação continuada para os profissionais no seu local de trabalho ou em instituições de educação básica ou superior, o que inclui cursos de educação profissional, superiores de graduação plena ou tecnológica e de pós-graduação. Em seu artigo 63º, inciso III, destaca a importância da formação continuada ao afirmar que “os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais da educação de diversos níveis” (BRASIL, 1996). A formação continuada é garantida ainda pela referida lei em seu artigo 67º ao destacar os meios de valorização dos profissionais da educação, conforme o registro a seguir:

Art. 67. Os sistemas de ensino *promoverão* a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Dentre as formas de valorização profissional, a atenção com a formação continuada se faz presente em seu inciso II ao tratar do aperfeiçoamento profissional continuado e no V ao garantir o período para estudos. Chamo a atenção para o inciso VI, que dispõe sobre condições adequadas de trabalho como garantia de formação também, pois sem estas torna-se inviável pleitear uma formação com um bom nível de qualidade, o que certamente se constatará nas alterações das práticas pedagógicas de cada docente.

Embora a lei pressuponha a garantia legal da formação continuada, vale atentar para o tipo de formação que pretendemos. Por isso, considero importante discutirmos sobre algumas terminologias, pois certamente estas desvelarão as concepções subjacentes à formação. Entre outros, podemos citar termos recorrentes como: reciclagem, treinamento, capacitação e aperfeiçoamento.

De acordo com Hypólito (2000), o termo reciclagem surgiu na década de 1980 envolvendo vários setores da sociedade, assim como a escola. Foi amplamente utilizado na área da educação, mas atualmente está deixando de ser usado, uma vez que se refere à reutilização de coisas, não sendo adequado o seu uso para tratar de seres humanos. Além disso, esse termo está relacionado a cursos oferecidos aos professores de modo aligeirado, descontextualizado, portanto sem o aprofundamento necessário para se pensar as práticas pedagógicas, desconsiderando assim a complexidade do processo de ensino.

O termo treinamento também me parece inadequado para o contexto educacional, pois nos leva a pensar em um passo a passo mecânico, sem reflexão. Neste paradigma, bastaria receber a informação de alguém, memorizá-la para posteriormente reproduzi-la e cada vez com maior eficiência. Esta prática desvincula os professores da ação reflexiva para levá-los à automação e submeter os profissionais da educação a uma formação arquetizada nesses moldes seria desconsiderá-los como produtores de conhecimentos e sujeitos capazes de alcançar sua autonomia profissional.

Capacitação é outro termo bastante usado para se referir à Formação Continuada. No entanto, advogo que também não é interessante utilizá-lo se entendermos que ele significa “tornar capaz, convencer, habilitar, persuadir”. O professor, ao concluir sua formação inicial, adquire uma habilitação para o exercício profissional, o que o torna capaz de atuar em sua função. Logo, não seria necessária uma posterior formação para dar-lhe capacidade, pois este já a possui. Além disso, capacitação no sentido de convencer e persuadir torna-se inadequada e contraditória para o que esperamos do professor, ou seja, que ele pense por si próprio e se posicione a partir das suas construções intelectuais e não porque foi convencido ou persuadido.

Temos defendido o pressuposto de que todo ser humano é inacabado, o que faz com que esteja sempre em busca de acabamentos provisórios. Sendo assim, o termo aperfeiçoamento, cujo significado é tornar perfeito, além da ideia de adquirir maior grau de instrução, a meu ver não atende às expectativas de uma formação continuada, pois não há como se chegar à perfeição. Além disso, da maneira como as formações têm sido desenvolvidas, não se observa o aprofundamento necessário para se alterar o grau de instrução dos professores.

De todas as terminologias com as quais já me deparei, defendo o termo atualização como o mais adequado para se referir à formação continuada, embora tenha quem discorde, como por exemplo, Hypólito (2000) ao afirmar que: “Consideramos também esse termo inadequado, visto que tais cursos de atualização se referem a conteúdos, métodos ou técnicas, mas não contribuem para a atualização do professor” (p.102). Considero que a autora julga este termo inadequado pelo fato de os cursos de formação não realizarem a atualização no sentido de apresentarem aos participantes os resultados das pesquisas mais recentes da área da Educação para que estes se apropriem do debate atual a fim de terem condições de confrontarem os saberes já legitimados em relação aos recém construídos, e assim, poderem assumir uma posição autônoma para analisar o que chega como conhecimento novo, refletindo, criticando, acrescentando e/ou transformando tal conhecimento de modo a marcar sua autoria ao recriá-lo para atender às demandas de sua realidade.

De um modo geral, mesmo os cursos assumindo essa posição prescritiva ao se referirem apenas a conteúdos, métodos e técnicas para que sejam reproduzidos pelos professores em suas

salas de aula, considero que o termo atualização não deixa de ser o mais adequado, pois o problema não está no termo em si, mas no entendimento e uso indevidos que as equipes de formação fazem dele. Entretanto, se o mesmo for tratado a partir de sua real significação, cumprirá o seu papel de colocar o educador em contato com o que há de atual em sua área de conhecimento, o que pode ser também encontrado nas pesquisas recentes, não para simplesmente ampliar o seu leque de informações, e sim para decidir se apropriar ou não do que lhe for apresentado, após seu posicionamento crítico, a fim de contribuir com a reconstrução dos conhecimentos já produzidos e também para compartilhar as suas próprias produções, desse modo o educador seria respeitado como sujeito responsivo na dinâmica da formação.

Todo e qualquer profissional precisa de atualização para não se tornar retrógrado e continuar praticando o que já ficou obsoleto. Com o professor não é diferente, principalmente porque ele é um profissional produtor de conhecimentos que tem a função importante de ser mediador no processo de aprendizagem de seus alunos, e por isso cabe a ele ter como objetivo primordial a sua atualização constante. Caso contrário, ficará difícil marcar sua posição de interlocutor de seus alunos no sentido de mediar a relação dos aprendizes com as inúmeras informações com que estes se deparam cotidianamente.

Os cursos de atualização podem possibilitar uma imbricação importantíssima e, portanto, indispensável ao desenvolvimento das práticas pedagógicas por afetá-las diretamente. Entretanto, observamos nos discursos atuais que “na teoria é uma coisa e na prática é outra”. Como assim? Seria isso possível? Ouso afirmar que não, já que a teoria lança luz à prática para que esta seja mais bem compreendida e a prática, se refletida, faz surgir outras maneiras de pensar e de olhar para a realidade.

Sem atualização, não há como o professor se tornar autor do seu fazer, pois ficar preso a práticas ultrapassadas a serem seguidas, que o acorrentam e o impedem a abertura ao novo, podem culminar na perda de sua capacidade criativa, deixando de mostrar as suas singularidades, sua autenticidade, que revelem marcas de autoria e autoridade no dizer e fazer. Ser guiado por manuais só desqualifica o profissional, que será apontado como aquele que é incapaz de caminhar sozinho, de fazer suas escolhas e de defendê-las a partir das concepções que acredita. O contrário desta postura revela um intelectual produtor e não consumidor de construções alheias.

5.1 UM OLHAR PARA O SUJEITO PROFESSOR

Conforme sugere Nóvoa (1992), a profissão de professor se consolidou a partir da atuação do Estado em substituição à ação da igreja que até então tinha o domínio sobre o ensino,

o que foi um avanço, mas também a legitimação do poder estatal a partir da atuação do professorado, levando a certo controle da ação dos docentes. A partir disso, foi lançado um olhar especial em relação à formação de professores para embasamento do sistema educativo. De acordo com esse autor, desde meados do século XIX, o ensino normal constitui um dos lugares privilegiados de configuração da profissão docente:

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. (NÓVOA, 1992, p. 16).

O papel do professor era o de transmissor de conhecimentos, mas desde o início da tentativa de profissionalização da docência existe um viés para a configuração de um profissional produtor de conhecimentos, que nos leva a imaginá-lo como autônomo e reflexivo, condições cruciais para o enfrentamento dos desafios atuais da profissão.

A instituição escolar há muito se preocupa com a arte de ensinar e se destina a formar cidadãos para a sociedade. Para isso, existe uma “figura” que está no cerne dessa questão a fim de que esse objetivo seja alcançado: o professor. Este recebe da sociedade a tarefa de educar, de ensinar crianças, jovens e até adultos. Assim, o professor se tornou mais importante para o contexto social no que se refere à compreensão de mundo ao se colocar como provocador de interações e interlocuções humanas, que podem levar à construção de conhecimentos ao desenvolver sua atividade docente. Conforme salienta Altet (apud SAUJAT, 2004), o ensino se define como um processo interativo, interpessoal, intencional, finalizado pela aprendizagem dos alunos.

No entanto, ser professor não tem sido tarefa fácil. Pelo contrário, está cada vez mais complexo desempenhar essa função, uma vez que esse profissional vem sendo desvalorizado social, cultural e economicamente. Este tem por atividade ensinar, mas num cenário em que tudo se transforma avassaladoramente, trazendo incertezas e instabilidades. Assim, a formação de outrora acaba por ser contestada, pois já não dá conta de atender às necessidades cotidianas. Apenas ensinar a ler, escrever e contar já não é suficiente e diante das exigências atuais até esses conhecimentos básicos deparam-se com inúmeros desafios, tanto para quem ensina quanto para quem almeja aprender.

Por isso, ser professor na atual conjuntura pode ser um constante desafio, uma vez que não basta levar os alunos a uma boa prática de memorização, nem tampouco depositar um número imenso de conteúdos para que os mesmos repitam de forma perfeita, pois com as transformações sociais, com o desenvolvimento do mundo informacional, qualquer pessoa e a

qualquer momento pode ter acesso à informação. Portanto, o objetivo agora é ensinar a organizar todo esse repertório de informações que se acumula rapidamente. Mas será que o professor está seguro para atender a toda essa demanda?

Políticas públicas de formação docente têm sido pensadas e implementadas objetivando atender às exigências da atualidade. Mas devemos desconfiar das postulações que apontam que a solução para os problemas educacionais está centrada tão somente na formação do professor. Será ainda importante pensar no formato de formação a ser oferecida para não incorreremos no risco de reproduzir o que já está posto, sem nenhuma perspectiva de efetiva mudança. Defendo aqui o investimento na formação continuada, mas sem perder de vista o contexto em que o professor desenvolve sua profissão, que na maioria das vezes é uma realidade que impossibilita o desenvolvimento de um trabalho satisfatório. De acordo com Bicudo (2003),

A complexidade da instituição escolar e dos conflitos que criam obstáculos quase intransponíveis para que essa instituição, aqui no Brasil, para que a escola possa minimamente dar conta de sua tarefa definida socialmente, não tem sido tratada com a força e com o rigor necessários, decorrentes de uma vontade política explicitamente posta e perseguida. Os cursos de formação de professores, ao contrário, têm sido constante objeto de crítica, acompanhada de movimentos que visam a reforma de currículos, estabelecimentos de políticas governamentais e efetivação de investigações. (p. 24).

Penso que a formação do professor pode ser vista como um processo inacabado, num constante devir, que coadune os aspectos pessoais e profissionais, que valorize a relação teoria e prática, bem como as relações interpessoais, em serviço, no cotidiano do desenvolvimento da profissão. Uma formação que veja o professor como capaz de permanentemente refletir sobre sua prática, pensar em caminhos que possam levar a novas construções, constituindo-se como autor de seus atos e executor daquilo que antes pensou por si só, sem depender do pensar de outros. Conforme argumentam Tardif e Lessard (2008),

Os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes escolares necessários para a formação dos alunos. Provenientes de comunidades religiosas ou de grupos leigos, os professores são historicamente vistos como estando subordinados ao serviço de autoridades mais altas. (...) Seu lugar de agir é a sala de aula, mas a classe é, ao mesmo tempo, o limite de seu poder. (p. 78).

Os autores atribuem ao professor o título de “executor”, que tem certa autonomia, limitada ao espaço de sua sala de aula. Entretanto, a defesa aqui é que os professores sejam sim executores, mas de práticas planejadas por eles mesmos, declarando-se como intelectuais por terem que pensar a todo tempo sobre suas práticas de ensino, ultrapassando os limites da sala de aula.

5.2 (RE) PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Diante das sucessivas transformações sociais, novas exigências educacionais surgem, levando à necessidade de constantes atualizações docentes. Por isso, as secretarias de educação e universidades têm se preocupado em oferecer formação continuada aos seus professores. No cenário educacional atual, temos visto modelos de formação que chegam como pacotes prontos para serem executados, desconsiderando os saberes docentes. Estes “Apresentam-se as formações continuadas como se estivessem partindo sempre de um nível zero de acontecimentos, aprendizagens, informações. ” (ANDRADE, 2014a). Assim, surgem formações estruturadas a partir de uma organização em “cascata”, nas quais os formadores (pesquisadores/universitários) trazem o saber legitimado para outros formadores até que este chegue aos professores, como se os mesmos fossem uma folha em branco e incapazes de qualquer construção autônoma. Um exemplo desta organização é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Todavia é importante sublinhar que a UFRJ, universidade responsável pelo PNAIC no Rio de Janeiro, tem depositado grandes esforços ao acreditar e praticar uma formação que se dedica a ouvir a voz dos professores. Segundo Larrosa (2015, p.72) “a voz é a marca da subjetividade na experiência da linguagem, também na experiência da leitura e da escrita. Na voz, o que está em jogo é o sujeito que fala e que escuta, que lê e que escreve”.

Ainda tratando da proposta de formação defendida pela UFRJ, destacamos a pesquisa-formação coordenada por Andrade (2010) que, ancorada numa perspectiva discursiva das relações escolares, também apostou na escuta do professor e em fazê-lo formular em palavras seus gestos pedagógicos cotidianos, levando-o a proferir o discurso do que faz enquanto profissional, articulando seu dizer e fazer, valorizando assim o saber docente.

A pesquisa-formação defendida por Andrade parte dos acontecimentos ocorridos no campo de pesquisa e aposta na constituição dos sujeitos envolvidos, formando primeiramente o próprio pesquisador, além dos demais envolvidos com a formação. Sendo assim, difere-se da pesquisa-ação que parte de uma questão externa para depois traçar estratégias metodológicas que visem a transformação da realidade, assim como diverge da pesquisa-intervenção porque não planeja previamente as ações metodológicas para viabilizar alguma transformação. Donda (2016), pesquisadora e formadora que esteve envolvida com a pesquisa formação citada conta-nos que:

A produção na pesquisa-formação é também a formação do próprio pesquisador, do ponto de vista teórico. Pesquisadores e professores estão pareados, buscando compreender a formação continuada a partir dos acontecimentos, na própria

formação, seja em momentos de produção do formador (pesquisa, planejamento, leituras...), seja em produções orais e escritas dos professores que, refletindo acerca das questões de ensino, modificam não só a prática docente, assim como a vida de todos que dela dependem, inclusive do pesquisador. (DONDA, 2016, p. 54-55)

A referida pesquisa, tomando por base o estudo sobre alfabetização em seu campo empírico, preocupa-se em saber como os professores alfabetizadores leem e escrevem; que práticas de leitura e escrita mobilizam esses professores, bem como as relações entre o que ensinam (a língua) e o que fazem (ensino da língua). Ao pensar numa formação continuada de professores envolvidos com a responsabilidade do ensino da leitura e da escrita, se preocupa com tais habilidades na formação destes professores quando afirma que:

Investimos no letramento profissional de professores alfabetizadores, no qual passam a praticar de modo mais intensivo certos modos de produção discursiva, através do exercício da leitura e da escrita, bem como da oralidade envolvida nas duas dimensões. (ANDRADE, 2014b, s/p).

Andrade (2014a) sugere a formação como folhear, atribuindo o seu pensar pelos muitos significados desse termo e explica o que pode querer significar prover de folhas, referindo-se ao processo da natureza, ou trazer o sentido de cobrir ou investir de lâmina de madeira, metal etc., ou ainda, passar uma joia por um banho de metal, associando o termo ao trabalho do marceneiro ou ourives, respectivamente. Pode também ter o significado de ação de leitura, de diversas maneiras de ler, como por exemplo, “passar as folhas de (livro, revista etc.), ou por derivação abrir para ler, consultar (livros, obra de consulta, etc.) ou ainda, ler rapidamente, sem muita atenção (os títulos, legendas e olhar as ilustrações)” (ANDRADE, 2014a, p.14). Desta forma, a autora relaciona leitura e trabalho e os insere na concepção de formação que defende. Entende que o foco do trabalho docente são as ações pedagógicas e que o ensino é o ofício do professor. Por isso, argumenta que não se pode evitar discutir as práticas educacionais nos espaços de formação.

Formar professores numa perspectiva discursiva (ANDRADE, 2010, 2011, 2012, 2014), é deixar de lado os modelos geralmente oferecidos nos vários cursos de formação continuada, que tratam os professores como seres passivos, meros receptores de informações advindas daqueles que sabem como e porque fazer. Na perspectiva de formação defendida pela autora, que também compartilho, os professores são respeitados como produtores de conhecimentos e ganham espaço e tempo para troca de experiências com seus interlocutores, professores, formadores, pesquisadores e autores estudados, podendo refletir sobre o seu fazer docente. Dessa forma, vão construindo sua autonomia, ao buscarem sua própria maneira de ser e estar na profissão, sempre articulando teoria e prática. Como afirma Andrade (2012), os professores precisam montar sua própria caixa de ferramentas e assim conduzirem a si mesmos sem

necessitar de alguém com saber legitimado pela universidade para lhes dizer o quê, como e por que fazer o seu trabalho.

Vale lembrar a questão da identidade na perspectiva de Stuart Hall que ressalta “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.” (Hall, 2006, p.7). Ainda consoante ao autor:

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p. 12-13).

A construção de identidades faz emergir o sentimento de pertencimento, pois quando nos sentimos pertencentes a um grupo nos abrimos às relações com nossos pares e com o nosso trabalho, de modo que ficamos ousados, aprendemos a desafiar e a passar por desafios em prol de ver se tornar realidade alguns anseios. E essas identidades vão se fazendo e refazendo no tempo, no lugar de lutas e conflitos, num espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, conforme defende Nóvoa (2007).

Toda essa trama de construções vai se consolidando a partir de trocas de experiências, conforme a perspectiva benjaminiana, como marcas deixadas, tatuadas, realmente experienciadas, e não apenas vividas, mas carregadas de significados a serem disseminados, objetivando as transformações no fazer docente, tendo como eixo estruturador a relação dialógica. Precisamos salientar que essa relação vai além do eu-tu, já que é mediatizado pelo mundo (Freire, 2005). Assim, os sujeitos vão se constituindo, se formando na relação com o outro. Uma multiplicidade de vozes se entrelaça, gerando o desenvolvimento da consciência crítica sobre a experiência, redimensionando-a.

Falar da formação do professor na contemporaneidade é falar das lacunas inerentes à formação desse profissional, que tem uma imensurável responsabilidade em suas mãos: fazer os sujeitos entrarem no mundo letrado e se apropriarem dele, principalmente aqueles pertencentes às camadas populares.

As políticas de formação têm se mostrado pouco relevantes, quando na maioria das vezes compreendem os professores como reprodutores e não produtores de conhecimentos, e por isso os tratam como quem não sabe, sendo necessário partir sempre do “zero” de acontecimentos, além de ocorrerem, na maioria das vezes, de maneira superficial e aligeirada, em desconexão e/ou pouco conectada com a realidade do contexto escolar, principalmente no que se refere à escola pública. Daí a importância de ouvir o professor, disponibilizando tempo

e espaço para o ecoar da sua voz e dela fazer bom uso, para que este se torne, cotidianamente mediador na construção de conhecimentos. Relevante é investir na formação do professor, olhando tanto para a formação inicial quanto para a continuada. Porém, ainda que a formação inicial fosse perfeita, haveria a necessidade de estudos contínuos, a fim de tentar acompanhar as transformações sociais “relâmpagos”, produto da contemporaneidade. Mas, seria ingênuo pensar apenas na formação do professor para resolver os problemas relativos à educação, sem garantir uma base estrutural adequada, para assim poder-se falar em qualidade do ensino.

Considero que a concepção discursiva de formação aqui defendida, seja uma excelente proposta para ir na contramão das políticas tecnicistas, uma vez que oportuniza as trocas de experiências entre os formandos que podem dizer a respeito da profissão sem reduzi-la à dimensão técnica da ação pedagógica, além de viabilizar a reflexão crítica sobre o seu fazer, possibilitando a (re) construção de identidade, a aquisição de autonomia sobre o que fazem e a legitimação de seus saberes.

Diante das transformações avassaladoras pelas quais passa a sociedade, que trouxe grande facilidade de acesso à informação, para muitos não seria mais necessário ter a figura do professor, quanto mais validar o seu dizer. Afinal, os meios informacionais e tecnológicos dariam conta de suprir as necessidades dos sujeitos, de acordo com a linha de raciocínio destes. Libâneo (2009), em seu livro *Adeus professor, adeus professora?* discute os problemas das exigências atuais que focalizam a informação e o conhecimento e atingem diretamente o mundo do trabalho, inclusive o trabalho dos professores, que daqui para frente têm o grande desafio de orquestrar o ensino de maneira que os alunos se tornem capazes de exercer sua cidadania com liberdade política e intelectual. Portanto, o autor se contrapõe à ideia dos que defendem a não exigência da figura do professor, mas afirma a sua necessidade, dando indicações de como esse profissional poderá se impor para não ser subtraído, a saber: promovendo a ampliação de sua cultura geral; sabendo agir em sala de aula; desenvolvendo as habilidades comunicativas, dentre outras. Além disso, chama a atenção para o diálogo entre escola básica e universidade.

Devido ao aparecimento de toda essa gama de informações, é que o professor passa a ocupar lugar de destaque no campo educacional, por ser aquele que pode fazer a diferença e realizar o que a máquina jamais poderá, que é a mediação da dinâmica do ensinar e do aprender numa relação dialógica entre o sujeito que provoca a construção de conhecimentos e o sujeito que os constrói.

Reconheço o professor como um mediador para atuar entre o sujeito e o objeto a ser conhecido, uma vez que informação não é sinônimo de conhecimento, pois este último precisa ser construído, elaborado, refletido, ao passo que a informação está posta para ser utilizada, sem

muitas vezes ser questionada, mas apenas se faz presente para ser usada, geralmente sem critérios. Este novo perfil de professor não pode ser oriundo de cursos de formação que entendem esse profissional como um ser passivo e receptor de informações, mas ao contrário, como alguém capaz de pensar a sua própria prática, refletir sobre o que faz, por que e como faz. Alguém que sabe esboçar sua autonomia, sem necessitar de alguém que lhe conduza no seu fazer.

Porque repudiamos os moldes de formação que geralmente são oferecidos, é que defendemos outra concepção para formar os educadores, ancorada numa perspectiva discursiva (ANDRADE, 2010, 2012, 2014a, 2014b, 2014c). Nesta, a escrita ganha lugar de destaque e as experiências são documentadas, narradas nos textos docentes. Portanto, sugerimos as narrativas escritas como um caminho a ser percorrido, por acreditarmos que essa abordagem pode proporcionar constantes reflexões sobre o fazer pedagógico, que entendemos ser formadoras, a partir da valorização da voz docente. Nesse sentido, afirma Sampaio (2012):

Eleger narrativas docentes, orais e/ou escritas, como foco e método de investigação implica em ouvir o que nos dizem professores e professoras”. (...)No encontro com o outro, a possibilidade de irmos além do já sabido, do que já fazemos ou dizemos afastando-nos de modelos prescritivos de formação docente onde “o que fazer” e o “como fazer” estão definidos a priori pelos “formadores”. (p.1-2.)

De um modo geral, as formações têm se apresentado com caráter prescritivo. Convém pontuar que se tornou comum declarar a incompetência dos professores, pois o discurso veiculado é que os mesmos estão com seus saberes ultrapassados porque a formação inicial não consegue dar conta de proporcionar o mínimo possível de construção de conhecimentos que garantam uma educação favorável à aprendizagem dos alunos. Por esse viés explica-se o fracasso escolar, fazendo com que recaia sobre os ombros dos professores toda responsabilidade a esse respeito.

O “pior” é que muitos professores acabam incorporando tais discursos. Todavia, considero que essa postura é uma manobra para desviar o foco das possibilidades inventivas docentes, pois estas desenvolvidas poderão trazer muitos problemas para a minoria que detém o poder de manipulação nas mãos. Afinal, as indústrias das formações prescritivas e reducionistas precisam perpetuar esse discurso porque é rentável. Por isso, surgem cada vez mais cursos aligeirados de formação continuada para justificar as lacunas deixadas pela formação inicial. Souza (2014) contribui para essa reflexão ao afirmar que:

Identificamos, nesse sentido, a presença de um argumento que vem sendo utilizado para sustentar a crescente importância atribuída a formação continuada de professores no interior de um projeto de melhoria da qualidade da escola. Trata-se de um argumento da competência cujo cerne afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores. Em função de sua má formação inicial os professores não saberiam como lidar com a

diversidade de alunos presentes nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. (SOUZA, 2014, p. 80).

Para os órgãos responsáveis pela oferta de educação de qualidade, é mais fácil atribuir a culpa pelo insucesso dos formandos aos professores, “incompetentes”, do que assumirem que não depositam nenhum esforço significativo no que se refere a infraestrutura das escolas para seu bom funcionamento a partir de recursos humanos, materiais e estruturais, a fim de viabilizarem as condições necessárias ao desempenho do trabalho docente. Afinal de contas, para eles, é melhor oferecer cada vez menos para lucrar cada vez mais e sem alunos esclarecidos para reivindicarem os seus direitos.

Em se tratando de formação docente, considero que a escrita das práticas pedagógicas pode ser um caminho de formação para o professor que deseja ressignificar sempre seu trabalho. Ao optar por escrever sobre o que realizam, os professores fazem escolhas e reflexões que viabilizam tal escrita. Entretanto, eis aí mais um desafio, pois como afirma Chartier (2007) falar sobre o que fazem não é uma tarefa difícil para o professorado, contudo é mais fácil ainda falar de algo dito por outros do que o que se tenha feito. Por isso, a consolidação da escrita desse fazer torna-se uma barreira maior trazendo certas resistências. Afinal, não é costume entre os docentes escreverem sobre o que fazem, não há o desejo e a necessidade do registro, e também sempre surgem as indagações acerca do que, para quê e para quem escrever.

O professor é um profissional dotado de inúmeros saberes, que acabam ficando no mundo do desconhecimento, pois em geral não são difundidos e compartilhados, não ganham a devida visibilidade. Temos proposto que o professor escreva sobre suas práticas com o objetivo de formação e não como numa pesquisa universitária. Para uma escrita fecunda, seria necessário desvinculá-la da imposição que muitas vezes ocorre por meio das autoridades educacionais. A escrita marca, documenta, legitima os saberes docentes. Embora, concordando com Chartier (2007, p. 244) acredito que “não deixar traço escrito não significa não deixar traço na memória. Certas trocas entre colegas, discussões com os formadores e conversas face a face têm sua riqueza e pertinência”. A autora afirma ainda que:

Assim, no momento em que as práticas são (enfim) retiradas da esfera prático oral em que elas estiveram, durante muito tempo confinadas, o desejo de torná-las legítimas pela escrita não deve chegar ao ponto de se acreditar na superioridade intrínseca do poder de escrever sobre o poder de dizer, nem ao saber sobre o “saber fazer. (CHARTIER, 2007, p. 246).

Além disso, convém pontuar que os saberes práticos dos professores são tão valiosos quanto os conhecimentos oriundos das pesquisas, embora não sejam valorizados. Tais conhecimentos somente se tornam referência quando reelaborados. As pesquisas acadêmicas constroem saberes cujo objeto é limitado e abstrato, enquanto que a prática contada e escrita

pelos que nela atuam traz a complexidade do vivido e, conseqüentemente, mais pertinência cognitiva. Porém, não basta que o relato escrito fique alicerçado apenas na prática, fazendo-se necessário o entrelaçamento teórico.

O professor é visto como principal agente transformador referente ao ensino e a aprendizagem, por isso sua formação é entendida como um quesito crucial para minimizar o quadro caótico que se estabeleceu, principalmente, em relação à aprendizagem dos alunos de classes populares. É evidente que outros fatores implicam diretamente na constituição desse quadro, mas não podemos perder de vista a importância de investimentos na formação continuada dos docentes. O destaque dado ao professor deveria ser para valorizá-lo como sujeito do conhecimento e não para culpabilizá-lo pelo fracasso escolar.

Destacamos a escola como lugar de formação que, como as demais instituições, foi obrigada a se transformar, frente às inúmeras e rápidas transformações ocorridas na sociedade contemporânea, reconhecida como sociedade do conhecimento. Esta fica obrigada a acompanhar as mudanças e precisa se reestruturar para além de apenas acompanhar modificações, interferindo na atual lógica social atentando para a emancipação humana. Contudo, é notória a dificuldade da escola em acompanhar as tais mudanças. Esta ainda tem suas bases fincadas na tradição ocidental, que privilegia a racionalidade, sem potencializar o desenvolvimento global do ser humano, discriminando e excluindo os que não se encaixam em sua forma.

Esse modelo não atende mais às demandas sociais, logo a escola de hoje precisa se repensar. Repensar seus valores, sua organização, suas relações interpessoais, enfim, tudo isso para não se tornar obsoleta, possibilitando que seus professores se formem em seu interior.

Para continuar esse diálogo, trazemos o conceito de escola reflexiva que Alarcão (2001, p.25) define como “uma organização escolar que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenvolver da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”. Conforme esta autora, a escola precisa ser reflexiva para não estagnar e cumprir com sua missão de transformação social.

Uma coisa é certa. Urge mudá-la. Não apenas no currículo que são ministrados, mas na organização disciplinar pedagógica, operacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. Mas não basta que fique apenas no pensar. Depois, é preciso agir para transformá-la. (ALARCÃO, 2001, p. 19).

Entretanto, a transformação não é tarefa fácil, pois implica também em mudança de postura dos atores que lá se encontram, e isso não se faz sem investir nas relações interpessoais. Por isso, a autora afirma que “a relação das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho

e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia.” (2001, p.20). Portanto, acreditamos que, as trocas de experiências devem ocupar lugar de destaque no ambiente escolar. Reafirmamos aqui a escola como espaço de formação, a partir do intercâmbio de experiências com seus pares, o que é referendado por Nóvoa (2010) quando este diz que é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.

Formar professores para as exigências atuais torna-se algo crucial se almejamos possibilitar aos estudantes das classes menos favorecidas um ensino de qualidade, que garanta a eles ocupar seu lugar na sociedade, fazendo com que deixem de ser meros receptores de conteúdos e passem a ser agentes na construção do próprio conhecimento. Neste paradigma, os alunos não seriam meros repetidores do que lhes dizem, mas pessoas capazes de ler o mundo, de fazer inferências, de desconstruírem o que está posto. Todavia, para alcançarmos tudo isso se faz necessário continuar a investir na formação de professores objetivando mudanças positivas na prática pedagógica e no modelo de educação que já se mostra em esgotamento para o alcance da qualidade educativa.

Concordo com Nóvoa (1992) quando este diz que sem uma adequada formação de professores não tem como haver mudança pedagógica e muito menos qualidade no ensino. Mas isso não significa dizer que tudo se resolverá a partir de tal formação. Entretanto, os professores precisam se repensar como profissionais que enfrentam tempos conturbados, difíceis, de intensas cobranças e ao mesmo tempo com suas competências postas em cheque a todo o momento, levando ao mal-estar docente.

Esse mal-estar se configura pela intensificação de atividades e faz com que haja perda da autonomia, já que os professores passam a ter que dar conta de uma série de questões, que implicam em apenas acatar e executar tarefas impostas sem dar tempo para as devidas reflexões e posicionamentos. Diante disso, inicia-se um sucateamento das ações pedagógicas, pois os mesmos têm necessidade de ”nivelar por baixo” o seu ofício. Já não há tempo para pensar a prática e proceder com o devido planejamento de suas ações, precisando ter outros atores para pensar pelos professores. É preciso repudiar essa concepção e seguir em direção a uma formação que permita colocar em pauta o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, o que implica em conscientizá-los da necessidade de formarem-se.

Nóvoa (2007) fala da importância de trazer à tona as considerações a respeito da profissão professor, que precisa ser contada para ser compreendida em sua complexidade humana e científica. Para ele, não há como separar o eu profissional do eu pessoal, por isso afirma: “que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com

a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” (p.10).

Diante do exposto, vimos a importância dada à reflexão, o que sugere depositar esforços na formação do professor reflexivo (ALARCÃO, 2008; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2007). Pois para suscitar mudança e inovação pedagógica é preciso aprender o exercício de refletir sobre a própria ação. O professor reflexivo é aquele capaz de conscientizar-se da sua competência de pensar o seu fazer pedagógico, sem precisar exclusivamente do pensar de outrem e que ousa ser criativo para buscar soluções diante dos desafios que se apresentam.

A professora Simone, ao ser entrevistada por mim, fez uma breve avaliação de sua vida profissional considerando sua atuação antes e depois da sua formação no EPELLE e em seu posicionamento citou a importância do ato de refletir sobre a prática.

Acredito que o EPELLE faz com que eu pense sobre meu planejamento e minha ação diária. Me faz questionar qual é o meu papel enquanto educadora e como eu posso me movimentar para direcionar o meu trabalho de alfabetização. Quanto mais eu reflito sobre minha prática, melhores ficam minhas ações. Mais efetivo é o meu trabalho com os alunos, melhores resultados eu consigo alcançar. (Professora Simone, entrevista, dia 31 de maio de 2017).

O posicionamento da professora Simone revela que a reflexão sobre a prática precisa ser provocada e compartilhada, que é o que acontece nos encontros de formação citados por ela (o EPELLE). Lá estão formadores, pesquisadores e seus pares, professores alfabetizadores com suas vozes emergentes e provocadoras de reflexão que culminam em deslocamentos que refletem e refratam o trabalho desenvolvido em suas escolas. Por isso, Simone afirma que quanto mais reflete sobre sua prática melhores ficam as suas ações e a consequência é a alteração de seus alunos também, uma vez que ela tem conseguido melhores resultados. A professora Naara acrescenta algumas ponderações a respeito ao enunciar que:

Somos constituídos por vozes e essa relação discursiva com as formadoras foi de riqueza imensurável para alcançar a autoria docente e a escrita profissional. Meu trabalho e minhas escritas docentes entrelaçaram no processo de construção de minha formação dentro de uma relação discursiva, dialógica e reflexiva. (Extraído do texto “Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante”).

Defendemos que o acúmulo de conhecimentos e de técnicas oferecidos em cursos e palestras não garante a formação, mas esta só acontece a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de uma (re) construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir no saber de experiência (NÓVOA, 1992, p.25). Contribuindo para esta reflexão, Pimenta (2007) argumenta que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da

formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, em parceria com outras instituições de formação. (p. 31).

Nóvoa (1992) ainda acrescenta que para acontecer o desenvolvimento profissional dos professores, é necessário um entrelaçamento entre escola e docentes, numa configuração de interdependência. A escola precisa dos professores para mudar, assim como os professores precisam que a escola se transforme para que eles mudem. Portanto, é possível conceber a escola como lugar de formação, pelas trocas permanentes de experiências e pelas oportunidades de refletir continuamente sobre a prática pedagógica desenvolvida.

O objetivo de discutir a formação docente é possibilitar reflexões teóricas que instiguem o leitor a pensar numa outra proposta de formação continuada, trazendo os professores para o centro do processo formativo para que estes, juntos com seus pares, possam discutir acerca de sua própria prática profissional com vistas a alterá-la.

5.3 O TRABALHO DOCENTE

A organização escolar afeta diretamente o trabalho docente, podendo interferir positiva ou negativamente, dependendo do seu funcionamento e cobranças. Autores mostram que esse trabalho tem sido bastante árduo, pesado para os professores (NÓVOA, 1992; TARDIF e LESSARD, 2008). A organização da escola está ligada ao modelo produtivo que regula os comportamentos dos sujeitos que nela atuam, e por isso,

Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limitam aos “conteúdos de aprendizagem”, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado. (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 24).

Consoante os autores, o trabalho docente, que tem por meta o ensino, não deveria ser equiparado ao trabalho industrial, no qual basta prescrever o que deve ser feito que seus operários executarão, atingindo os objetivos estabelecidos, o que poderá ser observado a curto prazo e com certa precisão já que o produto é um objeto que pode ser controlado e manipulado. A docência trabalha com o ser humano, dotado de raciocínio, sentimentos e vontade própria. Logo, esse trabalho não consiste em transformar e/ou produzir objetos. Pelo contrário, à medida que o trabalhador/professor se envolve nesse trabalho, transforma e também é transformado, numa interlocução. Assim, a docência vai além da prescrição, pois seus agentes precisam interpretar e dar sentido às suas ações:

Os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades

situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores, etc. (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 211).

Dessa forma, a docência pode ser entendida como um trabalho intelectual, que pela sua natureza precisa ser planejado, refletido, elaborado, reelaborado para finalmente ser executado. Moreira (2007, p. 269) afirma que “a atividade intelectual é questionar o que parece inscrito nas coisas, com a intenção de mostrar que as coisas não são inevitáveis”. Porém, certos desafios podem aparecer e frustrar a execução desse trabalho, ainda que tenha todo rigor intelectual. Dentre os que o professor tem passado, destaco o desafio da escrita de suas práticas a fim de mostrar a importância de ser um professor reflexivo e preocupado com sua formação.

O aumento de tensões pelas quais os professores vêm passando nos últimos anos, como por exemplo, o aumento de trabalho no cotidiano das escolas, o controle por meio de avaliações externas, solicitações decorrentes da reforma do sistema educacional e alteração no relacionamento dos professores com pais e comunidade, afeta em larga escala as dimensões pessoais e profissionais. A profissão docente vem sendo reduzida à dimensão técnica da ação pedagógica provocando uma dicotomia entre o eu pessoal e o eu profissional o que, por conseguinte, faz aparecer a crise de identidade. Consideramos ser relevante explicitar as ideias de Nóvoa (2007, p. 16) no que se referem à adesão, ação e autoconsciência, que segundo o autor, são pilares no processo identitário dos professores.

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e de jovens.

A de Ação, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Ser professor exige a tomada de decisões que passam pelas marcas dos acontecimentos que atravessam cada profissional. Este, ao se inserir no processo de reflexão sobre a sua própria prática poderá encontrar caminhos para alterá-las. Assim, surgem possibilidades de deslocamentos que contribuem para a (re) construção das identidades.

5.4 O PROFESSOR ALFABETIZADOR E O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Com as novas demandas e exigências da sociedade da informação, torna-se obrigatório o surgimento de outro perfil de professor. Isso porque o professor do século XXI precisa fazer a diferença nessa sociedade aprendente (GADOTTI, 2003), para garantir sua existência. Atualmente, o docente precisa ser mais que um depositário de informações, como foi durante muito tempo, imaginando estar ancorado em seus saberes para simplesmente depositá-los em seus alunos. Essa função simplória desmoronou, uma vez que a informação hoje está ao alcance de quase todos. A globalização veio trazer desestabilização e provocar reconstrução das identidades.

Nesse sentido, a responsabilidade docente aumentou, sobretudo porque a escola pública abriu suas portas para todos que antes eram excluídos, mas não foi reestruturada para deixar de trabalhar para a elite e se lançar ao trabalho com a classe popular. O modelo educacional antes consagrado, o de transmitir conteúdos, não atende aos sujeitos pertencentes a essa classe que, por tanto tempo, teve negado o acesso aos saberes historicamente construídos. Portanto, é grande o desafio de trabalhar em função de que estes se tornem sujeitos de sua própria história e construtores de conhecimentos. Daí que a responsabilidade do professor alfabetizador se torna mais emergente, uma vez que a leitura e a escrita são conhecimentos básicos para o advento de outros saberes que precisam ser garantidos a esta população.

Antes de seguirmos a diante, faz-se necessário um parêntese para expor o que entendemos por alfabetização. De acordo com Magda Soares (2003), alfabetização seria o processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico. A autora adverte que a alfabetização precisa acontecer num contexto de letramento, que ela entende ser o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Existe divergência em relação ao que afirma Magda Soares quando diz que alfabetização e letramento são termos distintos, coexistentes e interdependentes. Emília Ferreiro, por exemplo, discorda dessa afirmação, pois para ela não existe coexistência, argumentando que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento. No entanto, o conceito defendido neste trabalho é o de Magda Soares, ressaltando-se que alfabetização e letramento embora sejam processos diferentes, são simultâneos. O fato é que a confusão entre esses dois termos pode ter ampliado o fracasso na aquisição da leitura e escrita, talvez em função da não observância da simultaneidade entre eles, trabalhando-se mais um em detrimento do outro. Por isso, considero necessário promover este debate na formação de professores alfabetizadores, objetivando o enfrentamento do fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita.

Carvalho (2014) ao concordar com Magda Soares, afirma que: “alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados” (p.9). Para a autora, alfabetização seria levar os estudantes à aquisição do código alfabético, ou seja, uma aprendizagem inicial do que é ler e escrever, enquanto que o letramento seria a habilidade para utilizar a leitura e a escrita nos seus usos sociais. Ela acredita que é possível alfabetizar letrando, embora ressalte que esta não é tarefa fácil, reivindicando a necessidade de um planejamento, uma intencionalidade.

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilidade, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz etc. Assim a escrita passa a ter função social. (CARVALHO, 2014, p. 69).

Interligar os processos de alfabetização e letramento é importante para evitar a leitura “mecânica”, na qual os estudantes apenas decodificam o sistema de escrita alfabética e acreditam que estão lendo, mas não compreendem a suposta leitura, uma vez que esta se distancia do seu uso social. Isto porque, para forçar a leitura dos alunos a qualquer custo, são produzidos textos artificiais, sem sentido, limitando a imaginação e reflexão do aprendiz. A este respeito, Carvalho (2014) afirma:

Um outro problema é o dos alunos que, mal ou bem, vencem a barreira da alfabetização inicial, mas não têm contatos suficientes com a escrita para se tornarem letrados, não ganham fluência, sentem aversão pela leitura. Suas dificuldades refletem-se em outras áreas do currículo. Forma-se um ciclo vicioso: a criança não lê ou não compreende o que lê, e não melhora na leitura porque ninguém a ajuda a superar essa dificuldade. (2014, p. 68).

Não basta ter contato com qualquer escrita, como por exemplo, as escritas artificiais, de amontoados de frases descontextualizadas, mas é necessária a utilização de textos reais, do cotidiano dos estudantes. Eles precisam compreender o sentido de ler e escrever, saber para que servem essas ações, a fim de se apropriarem delas autonomamente.

Bortolotto (1998) defende que são as concepções de linguagem que determinam as práticas pedagógicas as quais inserem a criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, sinaliza que a concepção que define a linguagem como objeto a ser assimilado pela criança, espécie de código exterior ao sujeito, é que tem direcionado as ações pedagógicas na área de alfabetização. Dessa forma, “ler consiste num mecanismo de correspondência entre o oral e o escrito, e escrever consiste na aquisição de uma técnica de reprodução de unidades sonoras em unidades gráficas” (p. 8-9). A autora acrescenta que:

O ensino assim fundamentado define momentos precisos para introduzir fonemas, grafemas, sílabas, palavras, frases ou textos (sempre do “mais simples” ao “mais complexo”). Cabem aqui os processos que adotam métodos de alfabetização conhecidos como sintéticos, analíticos, analíticos-sintéticos: a aprendizagem se reduz em todos eles, ao reconhecimento e reprodução de sinais gráficos, em que se dá ênfase

às habilidades perceptivas e motoras, descuidando-se de aspectos mais centrais da alfabetização (BORTOLOTTI, 1998, p. 9).

Nesta concepção, o estudante é visto como ser passivo, que recebe informações e as reproduz de maneira tecnicista, artificial, sem interagir com o objeto de conhecimento. Para além das concepções tradicionais de linguagem, a autora opta pela concepção discursiva, que compreende o estudante como sujeito de interação e de linguagem, desvendando caminhos para a alfabetização e letramento, pois “o aluno visto como sujeito de interação tem acesso às condições para “transitar” por diferentes discursos em diferentes modalidades (oral, escrita) para construir um próprio”(BORTOLOTTI, 1998, p. 11).

Smolka (2012), assim como Bortolotto, defende a alfabetização como processo discursivo, pois aprender a ler e escrever implica aprender uma forma de linguagem, de interação, em que a relação dialógica vai permear todo o processo de construção de conhecimento da criança por meio da discursividade que se estabelece entre os sujeitos envolvidos na dinâmica de ensino e aprendizagem.

Defendo também a perspectiva discursiva para a alfabetização porque considero que as práticas pedagógicas desenvolvidas até então, ditas tradicionais, que adotam um método único para tentar dar conta da aprendizagem de todos os alunos, não evidenciam o resultado esperado, que a meu ver seria o domínio do sistema alfabético associado ao domínio das práticas sociais de leitura e escrita, a fim de dialogarem com os vários textos e interpretá-los, e também, saber utilizar a escrita de maneira a comunicar-se por meio dela, expondo e argumentando o pensamento.

Após eu tomar conhecimento da perspectiva discursiva da linguagem, busquei compreender em que ela se diferenciava da teoria construtivista, que surgiu como uma proposta inovadora frente aos métodos tradicionais. Percebi que a teoria construtivista encaixava todos os alunos num processo único de construção do conhecimento, ao afirmar que todos passam pelas mesmas hipóteses de escrita, quais sejam, pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Reconheci que o caminho não pode ser este, já que cada aprendiz poderá produzir seus conhecimentos de maneiras várias, pois são sujeitos únicos, com suas singularidades, com seu agir próprio e no seu tempo.

Outro fato que me chamou atenção na abordagem construtivista foi a observância do desenvolvimento de tais hipóteses em momentos “arranjados” para tal, de cunho avaliativo e não em meio à cadeia discursiva. Além disso, olhar apenas para as hipóteses de escrita é muito pouco para se dar a ver o que o aluno sabe, o que ele ainda não sabe e o que pode aprender.

Entretanto, seria injusto não reconhecer as contribuições do construtivismo e descartá-lo inteiramente, pois este trouxe o aluno para o centro do processo de aprendizagem. De certa forma, chamou nossa atenção para um novo olhar sobre o erro da criança como etapa de construção, conhecido como “erro construtivo”, que é uma fase de construções provisórias, portas para outros constructos.

Importa salientar que a perspectiva discursiva não tem receita pronta para que a alfabetização aconteça, mas apresenta indícios para que cada professor se autorize a traçar seu próprio caminho, como sugere Andrade (2012). Advogo que a primeira pista é ouvir a voz dos alunos, depois identificar os saberes trazidos por eles, percebendo suas necessidades de aprendizagens para dar início a um planejamento que parta da realidade na qual estão inseridos, sem negar-lhes conhecer outras realidades, outras visões de mundo, tendo-os como coautores do que for planejado. Além disso, seria importante que o trabalho partisse do texto, entrelaçando-se com diversos gêneros do discurso. Assim, didáticas com propostas mecânicas, de memorização, fragmentadas e descontextualizadas seriam descartadas.

Concordo com a afirmação de que só se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Dessa forma, compreendo a relevância do trabalho com a escrita espontânea de textos significativos, ou seja, que tenham uma função social, a fim de que haja motivo para a escrita ocorrer e ser divulgada entre os alunos na escola. Para isso, o fio condutor de todo o processo deve ser a relação dialógica, as interlocuções entre os sujeitos de discurso envolvidos nessa construção, garantindo momentos individuais e coletivos para as produções.

Mas, onde se situa o sistema de escrita alfabética? Afinal, sem ele, como registraríamos os discursos convencionalmente? Não é porque estamos propondo um afastamento das práticas tradicionais de ensino que não podemos ou devemos falar em letras, sílabas e palavras. Considero que o problema não é abordar esses aspectos, mas a maneira como iremos abordá-los. Certamente, não sugeriremos que se trabalhe com o ensino do nome de cada letra, depois lance uma palavra-chave para ser desmembrada em sílabas, solicitando em seguida a memorização da “família silábica” para só depois formar palavras, frases e textos. Defendemos justamente o movimento contrário, em que se inicie o trabalho com textos a serem lidos e debatidos para posteriormente serem reescritos, mas sem desconsiderar que o conhecimento das letras é fundamental para a alfabetização.

Sobre a alfabetização na perspectiva discursiva, Andrade (2015b) propõe uma didática da língua escrita e defende a utilização dos cinco espaços discursivos, que são: a voz do aluno, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a refacção e a publicação, conforme a síntese do quadro a seguir:

Quadro 12: Proposta de Andrade (2015) dos espaços discursivos

OS CINCO ESPAÇOS DISCURSIVOS	
A voz do aluno	Momento de escuta na interlocução com os pares e o professor.
A escrita espontânea	Construção inicial de uma postura de escritor, escrita que deve passar pela criação.
A negociação de sentidos	A voz do aluno focalizada nos textos produzidos, momento em que saberes linguísticos são mobilizados.
A refacção	Momento de rever e refazer o texto.
A publicação	Circulação dos textos.

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Várias pistas foram deixadas no sentido de contribuir para se pensar e praticar a alfabetização na abordagem discursiva. Entretanto, alguns pontos são cruciais que estejam presentes nesse processo: a relação dialógica como fio condutor de toda trajetória do ensinar e aprender; os espaços para o ecoar da voz discente, valorizando ao máximo o trabalho com a oralidade; momento propício para o trabalho com a literatura infantil a fim de ampliar a visão de mundo dos alunos. Daí a necessidade do lugar da leitura literária no processo de alfabetização e a ênfase na produção da escrita espontânea, além de um olhar cuidadoso para a análise dos textos escritos pelas crianças, que certamente apresentam muito mais informações que apenas mostrar em que hipótese de escrita elas se encontram. Outros pontos ficam a cargo da autoria e criatividade de cada professor, desde que aberto para um trabalho comprometido com o discurso. Sobre esse aspecto, vejamos a narrativa da professora Naara:

A orientação dada pela coordenação pedagógica da escola é que os professores trabalhassem em conjunto, oferecendo a mesma prática e materiais. A construção da escrita e leitura, desenvolvida na unidade escolar, inicia-se pelas vogais, encontros vocálicos e após a silabação de maneira fragmentada. Para atender à coordenação escolar e trabalhar em conjunto com as professoras, inicialmente ofereci atividades impressas fragmentadas. Realmente acreditava que seria o único meio de alfabetizar. Tinha minhas dúvidas de como os meus alunos, sem saberem ler e escrever, poderiam aprender, a partir de gêneros discursivos (orais ou escritos), o código da nossa escrita. Foi aproximadamente um mês realizando tarefas impressas com palavras soltas. A experiência me causou dificuldade de ensinar dessa maneira, pois não queria restringir as vogais e os encontros vocálicos em sua cultura letrada apenas em “ai, oi, ei, ui, auau”. Em uma das apresentações de práticas pedagógicas dos encontros do EPELLE, uma professora que apresentava a temática das práticas de letramentos na alfabetização, trouxe o questionamento em tom de crítica, de que ainda existiam muitos professores ensinando a partir de palavras soltas sem significado. Todas as outras colegas também concordaram que poderia ser diferente. Nesse dia, faltou-me coragem ou segurança para expor que eu era uma dessas professoras iniciantes que estava pautada nos métodos de silabação fragmentados. A situação me causou inquietação e voltei para casa decidida a repensar minhas ações e praticar o ensino por meio dos cinco espaços discursivos apresentados nos encontros: a voz do aluno, a escrita espontânea, a negociação dos sentidos, a refacção de textos e a publicação, apresentados e defendidos pela formadora Ludmila Thomé de Andrade e com práticas que lhes dessem significado social. (Narrativa extraída do texto “Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante”).

Por não ter outra visão de como alfabetizar, a professora deu início ao seu trabalho de maneira fragmentada e descontextualizada, mas o diálogo com seus pares no espaço de formação fez com que ela refletisse acerca do trabalho que vinha desenvolvendo e a partir daí, foi encorajada a experimentar outras possibilidades. Sem esse encontro com o outro e sem essa troca de experiência por meio da relação dialógica ocorre a acomodação das ações e a crença de que o que se faz até então é o único caminho possível. Mas, graças aos diálogos conflitantes que põem em dúvida as nossas certezas, é que nos tornamos outros seres humanos, outros estudiosos e outros profissionais.

6 ACONTECIMENTOS DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Pensamento sobre o mundo e pensamento no mundo. O pensamento que procura abarcar o mundo, e o pensamento que sente a si mesmo no mundo (como parte deste). O acontecimento no mundo e a participação nele. O mundo como acontecimento (e não como ser em prontidão). (BAKHTIN, 2011, p. 401).

O que seria um acontecimento? Todos os fatos podem ser entendidos como acontecimentos? Esta palavra pode suscitar certa ambiguidade devido a seus vários sentidos. Um simples fato, para algumas pessoas, pode ser entendido como um acontecimento, ainda que repetitivo, já que houve uma ocorrência. Para outras, só pode ser considerado como tal se for caracterizado como algo inusitado, irrepetível.

Geraldi (2015), em seu texto *a Aula como acontecimento* provoca-nos a pensar a esse respeito. Focando na construção de conhecimentos, compreendo a partir desse autor que o que os sujeitos vivem é de extrema relevância para que o vivido possa ser transformado em perguntas, pois já temos respostas para os antigos problemas e não nos cabe memorizá-las. Pelo contrário, precisamos indagar o que vivemos a fim de construirmos nossas próprias respostas como um modo singular de ser e estar no mundo. Assim, diz o autor:

As respostas existentes para problemas do passado estão disponíveis na rede de computadores, acessíveis na 'navegação internáutica'. Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas. A melhor homenagem que podemos prestar àqueles que a isto se dedicaram é sabermos as dificuldades dos caminhos da elaboração das perguntas e das respostas. E somente quem aprende percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso, será capaz de compreender as respostas e os caminhos antes percorridos. (GERALDI, 2015, p. 96).

Dessa forma, argumento que um acontecimento é algo que se constrói a partir de um fato a ser observado e interrogado pelos sujeitos. É um algo marcante que vale a pena ser comentado e debatido em busca de respostas que ainda não existem, mas que serão geradas a partir da necessidade de saber e de conhecer dos sujeitos. Portanto, não há um roteiro a ser seguido, mas um caminho a ser elaborado de maneira muito própria por cada personagem que vai compondo a cena do acontecimento. No entanto, as respostas dadas por outros às perguntas feitas anteriormente por eles a partir de suas vivências não precisam e não devem ser descartadas, pois compõem os conhecimentos culturalmente construídos, a serem visitados e reconstruídos trazendo à tona sentidos outros.

Assim, considero que nem todos os fatos podem ser entendidos como acontecimentos, uma vez que muitos passam despercebidos, sem perguntas a seu respeito. Ocorrem como

situações estanques que não levam a outros desdobramentos justamente porque não tiveram a atenção devida. Logo, não geram perguntas e sem estas também não há construção de respostas.

Refletindo acerca dos encontros de formação, os EPELLE, tomo a palavra encontro no sentido de reunião entre pares com compromisso de discutirem assuntos em comum, neste caso, questões sobre o fazer docente. Alves (2015, p. 58) explica que: “os encontros foram denominados EPELLE como alusão ao verbo *epeller* que, em francês, significa soletrar”. A autora lembra que posteriormente o grupo de pesquisa, provocado pela ideia de EPELLE no sentido de “é pele” trazida pelo professor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, da Universidade de São Paulo, passou a refletir sobre as relações construídas nesse campo de formação atentando para a importância de encontro no sentido de estar junto para compartilhar conhecimentos, dúvidas e tensões, valorizando a escuta ao outro.

Faço uma analogia com o texto *A aula como acontecimento* de Geraldi (2015), pois nesses encontros as professoras estavam interessadas em trazer para a roda de conversa as suas vivências marcantes, portanto suas experiências repletas de indagações. O interessante é que não existiam as respostas que tanto buscavam, não tinha nada pronto, predeterminado, para ser transmitido. O que havia era a herança cultural levada na interlocução com alguns teóricos para possibilitar a compreensão dos saberes docentes ali discutidos e as provocações que oportunizaram debates muito interessantes em torno das perguntas que elas levavam até às formadoras, às pesquisadoras e aos seus pares.

Devido às suas características, considero que cada EPELLE era um acontecimento, momento vivo para inúmeras e diferentes construções a partir das diversas perguntas levantadas naquele espaço/tempo de formação, em que o grupo se dispunha a encontrar suas respostas, buscando em palavras alheias as suas palavras próprias. Defendo que cada sujeito participante dessa formação, pelo modo como se relacionou com os conhecimentos existentes e/ou construídos na interlocução com os demais sujeitos, teve a oportunidade de fazer muitos deslocamentos e se alterar, reconstruindo sua identidade profissional.

Entretanto, posso inferir que alguns chegam ao espaço de formação ansiosos para ouvir as respostas das quais precisam para sanar suas angústias em relação ao seu fazer pedagógico. Mesmo sabendo “de cor” a velha frase de que não há “receitas prontas”, muitos anseiam por elas ao querer algo mais prático que vá ao encontro das suas realizações no cotidiano profissional e no EPELLE certamente não foi diferente. Todavia, alicerçado em uma proposta de formação específica, que objetiva levar os sujeitos a buscarem suas próprias respostas, tendo o coletivo para subsidiar essa busca, este anseio por algo pronto logo se deu por vencido. Assim, os encontros de formação aos quais me refiro nada têm a ver com a concepção de que existe

alguém que produz o conhecimento para transmitir a outros que o tomarão para em seguida reproduzi-lo. Na referida formação, o encontro realmente acontece, dando novos contornos aos conhecimentos que já existem e produzindo outros tantos.

Tendo o EPELLE como meu campo de pesquisa, tive o privilégio de observar e, portanto, participar dos encontros nos anos de 2014, 2015 e ainda dois em 2017 no primeiro semestre, quando o mesmo já estava configurado como curso de extensão. Portanto, autorizo-me a dizer sobre os acontecimentos, trazendo minhas percepções e interpretações em relação ao que observei/vivi/ (re) construí.

Vasculhando os arquivos do EPELLE e minhas memórias, passarei a compartilhar com meus leitores a seleção de algumas experiências, no sentido larroseano do termo, que me passaram, tocaram-me e me aconteceram. Assim, trarei para nossa conversa os seguintes acontecimentos: leitura literária, resenhas críticas, avaliação da formação, apresentação de práticas e escritas docentes. Destes, destacarei as marcas que em mim ficaram, num sentido biográfico de minha constituição como pesquisadora-autora.

6.1 LEITURA LITERÁRIA

Ler tornou-se primordial na sociedade letrada em que vivemos. Por isso, friso aqui a leitura como um ato que vai além da decodificação para o reconhecimento de palavras e frases e que, por isso, permite ao leitor uma atitude que esboça a sua compreensão de mundo. A Literatura precisa se constituir num movimento em que haja liberdade para múltiplas interpretações e possibilidade de emergir a pluralidade de ideias e não obrigar os sujeitos a repetirem as constatações alheias, conservando o pensamento único. Conforme aponta Geraldini (2015): “Neste sentido, a leitura é também coprodução do texto, uma atividade orientada por este, mas que lhe ultrapassa” (p. 103).

No que tange à leitura literária, tenho a preocupação em atentar para a importância de refletir sobre determinados pontos, a fim de não imergir em um reducionismo que venha colocá-la em segundo plano em relação à compreensão de mundo e assim descaracterizar os seus aspectos éticos e estéticos. Afinal, vejo a literatura como arte que permite aos sujeitos poderem interagir e compreender suas múltiplas maneiras de significar a vida.

A professora Fernanda Frambach, em sua palestra de abertura do PNAIC 2015 em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, propôs a seguinte discussão: “Leitura literária: deleite, pretexto ou experiência (trans) formadora?”. Ela iniciou sua fala afirmando que: “A literatura é uma cadeia que sujeitos e gêneros múltiplos povoam, entrecruzando-se de modo vivo, tornando-

se um espaço-tempo de valores expressivos para abordar a arte e a vida, estabelecendo como eixo central a relação entre o *eu* e o *outro*” (FRAMBACH, 2015). A partir das provocações ofertadas por Frambach, despertei-me para o fato de que a leitura literária pode trazer deleite, ser prazerosa para seus leitores, mas não deve se reduzir a isso, pois o leitor tem o direito de ser apresentado a outros tipos de leitura literária, que podem gerar medo, tristeza, conflitos etc., tomando outras direções e provocando diversos sentimentos em cada pessoa que interagir com ela, sendo prazerosa ou não.

Outro aspecto pontuado pela referida professora foi a leitura literária escolar como pretexto, usada para trabalhar conteúdos curriculares que atendam ao processo de escolarização. Compreendo que o conteúdo pode até ser desenvolvido, mas não *a priori*, para não desconsiderar o foco da literatura, que é despertar a sensibilidade criadora para produção de sentidos sobre o mundo e seus sujeitos, conforme sinalizam Corsino e Pimentel (2014): “A leitura impõe sentidos, mas estes só são possíveis a partir das relações que os leitores estabelecem entre a história lida e o seu conhecimento de mundo” (p. 260). Ainda segundo estas autoras:

O trabalho com a literatura não é feito a partir da lógica da linha de trabalho fabril. Todos devem ter acesso às experiências de leitura para que compreendam o processo do leitor iniciante. Essas características devem ser observadas em programas de formação continuada para mediadores da leitura. (CORSINO e PIMENTEL, 2014, p. 280).

As questões até aqui tratadas sobre a leitura literária são de importância para pensar a formação continuada de professores, uma vez que esta se dá com vistas à formação dos alunos. Assim, defendo que para formar alunos escritores precisamos antes ter professores que escrevem, de tal modo que tenhamos professores leitores para vislumbrarmos estudantes que leiam em potencial.

Direcionando o foco para os encontros de formação no que se refere à leitura literária, instiga-me contar alguns episódios que me tocaram, alterando-me na interação com os textos lidos e discutidos e na interlocução com os demais participantes. Assim, fui por diversas vezes deslocada de minhas posições que pareciam sólidas.

Um primeiro aspecto importante observado refere-se ao fato de que as formações sempre começavam com uma leitura literária, inicialmente escolhida pelas formadoras e, posteriormente, tendo passado a ser escolhida por uma das professoras que se responsabilizava pela leitura na data marcada. Era um momento levado muito a sério, a ponto de quem chegasse atrasado por algum motivo ficar chateado por tê-lo perdido.

Em minhas experiências de formação, tanto como professora alfabetizadora como orientadora pedagógica, embasadas na teoria construtivista, a orientação era que todos os dias os professores fizessem uma leitura para a sua turma com o objetivo de que os estudantes pudessem ouvi-la tendo o seu professor como referência de leitor, e também, para que tivessem a oportunidade de entrar em contato com uma leitura todos os dias, mas sem a necessidade de discutir o seu conteúdo. Comparando as orientações que recebi com o que acontecia nos EPELLE, detectei uma diferença que me colocou para pensar. De acordo com minhas formações anteriores, tais leituras eram denominadas “leituras compartilhadas”, enquanto que nos EPELLE eram denominadas leituras literárias, mesmo que estivesse igualmente sendo ofertada aos alunos. Por quê? Logo foi possível encontrar uma resposta.

Na denominada leitura compartilhada, trabalhamos com vários tipos de textos, podendo haver comentários ou não, que podem inclusive não afetar o outro. Todavia, na leitura literária o foco é outro, justamente por sua potencialidade transformadora que demanda uma experiência com o ato de ler. Nesta última, o leitor participa ativamente e vai se constituindo num processo dialógico fomentado pelos debates e indagações acerca do conteúdo inerente aos textos literários. A esse respeito, Corsino e Pimentel (2014) explicitam a potência da literatura na geração de deslocamentos do leitor de maneira que este se sinta provocado e convocado a ter uma atitude responsiva, o que a faz ocupar um lugar de importância para a formação do sujeito.

As leituras literárias nos EPELLE foram realizadas de diversos modos, expressando o estilo de cada leitora. A coordenadora dos encontros de formação salientava a importância da escolha de textos de qualidade, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, para serem lidos e posteriormente dialogados, além de chamar a atenção para a necessidade de realmente ler o texto impresso, tendo o cuidado de não apenas realizar contação de histórias. Nesse contexto, algumas professoras, antes de lerem o livro escolhido, chamavam primeiramente a atenção dos ouvintes para a capa deste, a fim de que houvessem inferências a respeito da história. E havia também quem realizasse leituras demasiadamente rápidas ou contação da história dramatizando-a no lugar da leitura propriamente dita, o que era desaconselhado pelas formadoras.

No segundo EPELLE do ano de 2015, quando discutíamos o texto *Da necessidade da distinção entre texto e discurso*, de José Luiz Fiorin, num dado momento da discussão, uma professora perguntou: “será que o discurso não desperta para o texto?” A partir daí, relatou que um dia começou a contar uma história para seus alunos sem mostrar a parte escrita e os alunos pediam para mostrar o escrito também. Diante desse relato, lembrei de quando eu era

alfabetizadora e contava histórias para meus alunos e senti vontade de narrar o seguinte acontecimento para o grupo:

Aí eu fiquei pensando, quando eu trabalhava com alfabetização e ia contar uma história. Então eu pegava o livro e mostrava a capa e aí começa a conversar, a dialogar com a turma. O que será que tem nessa história? Falava título, mostrava e aí eles iam jogando um monte de coisas, uma tempestade de ideias e aí ficavam querendo ouvir a história. “Tia, conta a história!”. “Abre logo o livro!” Mas depois de ter tido todo esse diálogo... então, eu vou pra essa curiosidade do texto, eu fazia isso propositalmente, pra justamente o aluno querer saber. Agora você falou e eu fui lá atrás, quando eu trabalhava fazia justamente isso. (Transcrição do encontro de formação do dia 25 de março de 2015).

Durante as formações, eu ficava mais focada em usar as minhas lentes de pesquisadora, por isso tomava-me pelo silêncio para mais observar do que me posicionar. Entretanto, neste dia, o tema em questão despertou minhas experiências da alfabetizadora que fui/sou e, transbordada por elas, tive necessidade de narrar o que me aconteceu, pois assim como nos ensina Benjamin (1994), é por meio da narrativa que o narrador comunica suas experiências.

Dando continuidade às reflexões sobre leitura literária, compartilho aqui o que a professora Liana escreveu acerca do livro *Mania de Explicação*, de Adriana Falcão, que foi a leitura do primeiro EPELLE do ano de 2011:

OPORTUNIDADE DE LER

É quando eu quero muito, muitíssimo ler...
Mas nem sempre minha família pode,
Nem sempre ela pode e eu quero...
Às vezes ela pode e eu não quero...

É quando quero do meu jeito,
Só um pedacinho!
Conhecendo o fim primeiro
Ou parar antes do fim!

É achar outro texto do mesmo cara
Folheando ao vento
E o texto é muito bom
Ou nem sempre.
(Trecho extraído do arquivo do EPELLE)

O poema da professora Liana sobre a oportunidade de ler foi por mim escolhido porque traz à minha memória experiências de leitura literária que tive quando era aluna do segundo segmento do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Carlos Pasquale, entre os anos de 1980 e 1983. Assim como Liana, havia momentos que eu queria muito ler, porém devido às condições financeiras nem sempre meus pais podiam comprar o livro. Em outros, eu queria ler do meu jeito, folheando, atentando-me para o que mais me chamava à atenção por ter mais relação com o meu modo de ser ou até mesmo optar por não fazer toda a leitura. Entretanto, essa liberdade

não me era permitida, uma vez que a leitura era obrigatória para fazer um relato acerca do assunto lido ou uma prova que valeria para compor a nota do bimestre. Dessa forma, a leitura funcionava apenas como pretexto (LAJOLO, 2009), já que nenhuma discussão era feita em torno desta que, obrigatoriamente, eu tinha que fazer. Logo, não abria portas para imaginação, inventividade e outras maneiras de olhar para as questões da vida. Foi uma experiência tão massacrante que naquela época achei que eu não gostava de ler. Mas, quando pude fazer as minhas escolhas percebi que o problema não se relacionava com gostar ou não de ler. O que eu não gostava era da imposição da leitura, sobretudo de histórias que em nada me sensibilizavam. Era tanta pressão em ter que ler para obter uma nota que, diante desse conflito, eu acabava convencendo minha irmã a ler e me contar sobre o assunto, para que assim eu pudesse posteriormente, quando cobrada, escrever com minhas palavras no relatório ou na prova. Geralmente também tinha que fazer uma interpretação que necessariamente tinha que coincidir com as ideias do autor do texto, contrariando o que Andrade e Corsino (2007, p. 90) nos ensinam: “a literatura, livre de um utilitarismo imediato, abre-se a múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão expressiva e a narrativa como tempo de comunidade de ouvintes”. Considerando a proposição de Corsino e Pimentel (2014, p. 274), de que: “a possibilidade de o leitor chegar a diversos sentidos implica em diferentes relações com o contexto social”, fica claro que a experiência desastrosa que tive em nada ou muito pouco contribuiu para a construção de sentidos.

Retornando à escrita da professora Liana, observo que suas palavras mostram o que ela entende por oportunidade de ler, ou seja, quando dá, quer e pode. Indicam também o quanto ela pode se valer dos modos e momentos oportunos para a leitura, não como fuga da realidade, mas como quem se autoriza a fazer escolhas, ao mesmo tempo em que expõe os seus desejos, vontades e seu posicionamento crítico, ao fazer um juízo de valor, podendo avaliar se o texto é muito bom ou nem tanto assim.

Outro episódio que me impulsiona a contar é a narrativa da professora Simone sobre contação de história. Por ocasião da entrevista, durante o período que a professora estava respondendo à primeira parte da mesma, fomos conversando informalmente. Neste diálogo, ela mencionou sua participação no CESPEB, o que considerei relevante gravar e transcrever porque se relaciona a sua constituição como professora em formação. Seguem abaixo trechos da entrevista:

Entrevistadora: O que você discutiu nesse teu trabalho final do Cespeb?

Professora Simone: Eu falei sobre a contação de história. A importância da narrativa de história para a formação da criança. Aí contei um pouco da minha história como leitora, como é que aconteceu. Que eu na minha infância eu não... eu não tinha livros.

Eu era muito pobre, então não tinha. Então assim, falando dá, dessa questão do curso do Cespeb eu quando eu ia me inscrever sobre narrativa é porque eu sou muito ligada em histórias infantis. Mas, eu já fui até inclusive da sala de leitura do município. Mas quando eu era criança, eu não tinha isso em casa. Então assim, o que eu lembro de narrativa infantil, era meu pai, era a minha memória do meu pai me contando histórias bíblicas. Que ele contava sempre as histórias bíblicas pra gente. Ele não lia a história na Bíblia, mas ele contava, ele narrava.

Entrevistadora: Era um relato oral.

Professora Simone: Era um relato oral, porque meu pai foi coroinha, então meu pai sempre gostou muito de contar histórias. Ele contava história da Bíblia. E aí quando eu entrei na escola, eu com aquele universo de livros, né, na sala de leitura, eu ficava encantada. Eu resolvi contar história todos os dias para os alunos. Eu conto até hoje história todo dia, que eu acho que é um jeito de você acessar a imaginação, a inventividade, de você organizar o pensamento da criança, então eu conto todo dia. E eu sempre me reporto a essa coisa, que eu não tinha acesso. Na escola que eu estudei que era pública também, eu não me lembro de momentos de contação de histórias.

Entrevistadora: Então esse momento aqui no EPELLE da leitura literária você...

Professora Simone: Ah, eu apoio sim!

Entrevistadora: Eu lembro você, [...] você contando aquela história da maçã, da maçã vermelha¹².

Professora Simone: Ah, sim!

Entrevistadora: Gente, eu fiquei toda arrepiada!

Professora Simone: É flor vermelha!

Entrevistadora: Flor vermelha! Depois aquele debate assim... Acho que todo mundo,,né? Foi tocado ali naquele dia.

Professora Simone: Eu acho aquela história maravilhosa! Porque eu penso realmente isso, que você não tem que escolher a história de acordo com idade, não tem idade, história não tem idade. Às vezes até fico chateada assim porque eu vejo classificação de idade, de faixa etária para livro. Acho que história não tem idade. Eu sou capaz de pegar um livro infantil e ficar encantada como se fosse um, um, um romance adulto e tal. Ou não, ou não! Pegar uma leitura literária aí para adulto e achar ruim e não gostar, né? Então eu fico encantada sim com a literatura e como eu não tive oportunidade, eu aprendi a gostar das histórias. É...conhecer, a gostar não, conhecer a variedade de histórias na escola, dando aula para os meus alunos. Porque eu não tinha assim conhecimento de muitas histórias, hoje eu conheço muitas histórias

Entrevistadora: Que bom que você valoriza esse momento não como pretexto, né?

Professora Simone: Não!

Entrevistadora: Mas como você falou é dar asas à imaginação, o aluno pode, né, produzir outros textos. Então isso é muito importante porque em geral as pessoas usam a literatura como pretexto para ensinar algum conteúdo, o que não é interessante.

Professora Simone: É muito difícil eu fazer trabalho assim [...] escrever, ler uma história, agora vamos desenhar o que aconteceu, não faço isso. A proposta da história não é essa, a proposta da história na minha sala de aula é que as crianças realmente, é...gostem, se interessem, queiram ler, queiram ver a história, queiram saber qual é a

¹² O título correto da história a qual nos referimos é: “A árvore vermelha (Shaun Tan – Editora SM).

história. Entendeu? E eu, eu mudo muito assim, eu conto a do livro, eu conto a da memória, eu conto um relato... Eu, eu modifico muito a forma de contar também, acho que é importante.

Entrevistadora: Legal!

Professora Simone: Mas o EPELLE foi isso

Entrevistadora: Vai formando outros leitores contadores de histórias, né? Na sua sala.

Professora Simone: Com certeza!

A história da professora Simone ainda se assemelha com a de muitos alunos nos dias atuais. Nem todos têm acesso aos livros, seja pela falta de condições financeiras para comprá-los ou pela falta de habilidade da escola em disponibilizar o seu acervo. Simone ainda teve o privilégio de ter contato com o relato oral de seu pai, que mesmo se restringindo às histórias bíblicas plantou uma semente que teve como fruto o despertar do gosto pela literatura. Sua experiência como ouvinte lhe acendeu a vontade de também se tornar narradora e, com a oportunidade de conhecer um arsenal literário em sua escola, foi mais fácil essa realização.

Tomada por suas experiências pessoais de ouvinte e da sensibilidade gerada pela literatura, Simone se tornou leitora/narradora em potencial. Assim, com suas histórias diárias despertou em seus alunos o gosto pela leitura, dando-lhes a oportunidade à imaginação, reflexão e criatividade ao produzirem sentidos que os deslocassem para se tornarem autônomos e autores de seus próprios textos. Todavia, podemos inferir que isso só foi possível porque a professora valorizou os conhecimentos literários em seus aspectos éticos e estéticos.

Andrade e Corsino (2007, p. 90) afirmam que: “existe um papel de humanização e de formação pela literatura que se inicia desde as primeiras histórias ouvidas, abrindo-se assim um espaço de luta contra a barbárie”. Esta citação nos remete à fala de Simone que reconheceu na literatura o seu papel formador e de humanização e o oportunizou aos seus alunos por meio das suas contações diárias de histórias.

Um dos momentos do encontro de formação do dia quatro de junho de 2014 voltou-se para os relatos docentes sobre o uso da leitura literária na sala de aula, quando alguns trechos destes foram socializados com os participantes, objetivando discutir a sua finalidade, suas potencialidades e fragilidades e a mediação do professor. No bojo da discussão, pontos importantes a serem observados foram destacados pelas professoras e formadoras, tais como: necessidade da leitura tocar as crianças; o trabalho com a oralidade; a dialogia entre o eu e o outro; a promoção da leitura como algo significativo e prazeroso; estratégias para empréstimo de livros; observação do conteúdo do livro; a importância de ter um acervo variado de livros na

sala de aula e a importância de planejar o momento literário (um bom caminho seria o trabalho com os gêneros). A discussão em torno do tema neste dia foi muito proveitosa, pois o diálogo entre as professoras explicitava a polifonia (BAKHTIN, 2013; BEZERRA, 2013), as vozes revelando consciências independentes e imiscíveis que iam conduzindo para construções muito singulares a partir das interações ocorridas no coletivo, em que umas iam dando a completude provisória às outras por meio de uma relação de alteridade. Essa singularidade só era possível devido ao diálogo autônomo e, em certos momentos, até conflituoso sendo, portanto, revelador de autoria (BAKHTIN, 2011; FARACO, 2013), visto que uma voz respondia a outra de maneira não indiferente, porque:

O que a palavra é por si mesma é sempre na relação com outra palavra. Se a dialogicidade se apresenta por isso também dentro de uma só voz é porque esta voz responde a uma outra voz, responde no sentido que, em relação a esta, não é indiferente, é sensível, dá continuidade, é capaz de furtar-se a esta. Sem o encontro da palavra com a palavra que a compreende, a palavra não apenas não pode compreender a si mesma, ela se quer subsiste por si mesma. (PONZIO, 2010, p. 81).

O homem se revela pela palavra e esta se dirige sempre a alguém que numa atitude responsiva na interação com seu outro o constitui, pois o outro é participante ativo da comunicação discursiva. Todos falam e respondem aos enunciados, uma vez que alteram suas posições, o ouvinte também ocupa a posição de falante. Desse momento de discussão, ainda destaco dois relatos docentes sobre o uso da leitura literária na sala de aula, a fim de fomentar mais reflexões:

Eu acho que venho tentando fazer da leitura algo mais efetivo e prazeroso ao mesmo tempo. Primeiro proponho livros e leitura aos pequenos leitores que no ano anterior não tinham esse hábito. Em minha turma vem funcionando já que qualquer mínima brecha no horário tem sido usada em leitura e, às vezes, preciso negar esse momento por haver algumas prioridades das prioridades. (Professora Liana – arquivo do EPELLE).

Consciente da importante função que tenho como educadora no desenvolvimento do gosto pela leitura em meus alunos, tenho alguns cuidados para escolher um livro antes de apresentá-lo a eles. Inicialmente o livro tem que mover-me, mexer comigo: fazer-me refletir, ser divertido ou emocionar-me; ser constituído por um texto bem escrito; surpreender-me pelas imagens, pela disposição gráfica; de preferência trazer alguma inovação, enfim eu tenho que me apaixonar por ele. Em seguida, analiso o autor: se o que conheço sobre ele se apresenta no livro escolhido ou não (...). Escolhido o texto, planejo de que forma se dará a leitura: em quantos dias, em que momento da aula etc. Se depois da leitura tenho a intenção de sugerir alguma atividade a partir do livro, penso nas possibilidades de fazê-la. Este ano estou acompanhando uma turma de 1º ano. Na turma há três meninas que se chamam Maria. Então resolvi ler para a turma o livro Maria vai com as outras (Sylvia Orthof), pois gosto da história e, provavelmente, daria uma boa discussão em torno do nome Maria. (Professora Elaine – arquivo do EPELLE).

Observo que a professora Liana valoriza o desenvolvimento do hábito de leitura ao priorizar os momentos para tal, mesmo quando não tem um tempo específico destinado a esse

propósito que, atropelado pelas demandas do cotidiano escolar, por vezes é negado aos estudantes. Questiono-me: haveria algo mais prioritário que possibilitar aos alunos adentrarem no mundo maravilhoso e mágico da leitura e, sobretudo, da literatura? Poderia a literatura se desvencilhar do restante da cultura? Com Bakhtin (2011), aprendemos que os estudos literários são indissociáveis da cultura de uma época. Portanto, considero que por dentro do cenário cultural possam surgir as possibilidades de puxarmos os fios que constituirão o espaço/tempo da leitura literária no interior da escola.

Antes de trazer para a nossa apreciação as contribuições do relato da professora Elaine, abro um parêntese para narrar minha experiência com a escolha de um livro para o amigo oculto no final do primeiro semestre do EPELLE do ano de 2014, que me impulsionou a aprofundar conhecimentos em relação aos critérios de escolha.

Para o desfecho do EPELLE do primeiro semestre de dois mil e quatorze ficou combinado um amigo oculto de livros. Achei a ideia muito interessante devido à ênfase nas leituras literárias ao longo do semestre. Entretanto, os percalços da vida impediram-me de ir a boas livrarias para melhor escolher um livro para o grande dia, pois moro em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, localidade que não conta com boas livrarias. O grande dia chegou e eu sabia que tinha que levar um livro, mas ainda não o havia providenciado. Ao transitar pelo Centro da cidade, tentei dar conta desse compromisso, mas nada de muito interessante encontrei, apenas uns livretos de histórias infantis, desses que alguns vendedores oferecem nas escolas para as professoras do primeiro segmento comprarem a fim de trabalhar com seus alunos. Dos que lá estavam, escolhi um de uma história que gosto muito: Os três porquinhos. No entanto, não percebi nele os aspectos recomendados por Andrade e Corsino (2007) em relação à sua forma e conteúdo para a seleção do acervo literário para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por esse motivo, fiquei na dúvida de comprar ou não, mas acabei comprando porque afinal era chegado o dia do amigo oculto e eu precisava participar. Ao chegar ao local da formação, tomei conhecimento de que outra pesquisadora do grupo também havia comprado um livro da mesma história. Porém, ao contrário do que eu tinha comprado, o dela se encaixava perfeitamente nos requisitos para ser considerado de boa qualidade. Fiquei na expectativa do que ia acontecer... E ocorreu o que eu imaginei: o livro que levei ficou esquecido em meio aos demais, até que ao final uma formadora e pesquisadora tomou o livro para si. Diante dessa situação, pude inferir que as professoras, certamente, já tinham discutido e/ou lido no grupo sobre os requisitos necessários para a escolha de um bom livro. Concordo com Andrade e Corsino (2007) que para ser de qualidade, faz-se necessário também que o livro tenha um projeto gráfico interessante, que envolve tamanho da letra, cores, diagramação e

ilustrações que devem dizer além do já dito na dimensão verbal para dirigir o leitor a uma leitura dialógica do texto literário.

A partir dessa experiência, fui provocada a refletir mais profundamente ao escolher uma obra literária, pois nesse caso, apesar de constatar que esta escapava aos aspectos necessários para uma escolha coerente, tocada pela história que tanto gosto acabei incorrendo num erro, tendo em vista que a minha paixão por ela deveria me impulsionar a ser mais criteriosa, tal como a professora Elaine mostrou-se. Esta deixou claro que não abre mão de certos cuidados em relação a um livro para ser apresentado aos seus alunos, mesmo sabendo que eles jamais sentirão exatamente o que ela sente em relação a um determinado livro, o que não poderia mesmo acontecer, já que cada sujeito é único e por isso reage do seu modo singular, porque “cada homem, ao conhecer a realidade, a conhece de um determinado ponto de vista.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 198). Ainda assim, a docente se coloca como “termômetro” para fazer sua avaliação acreditando que assim como foi atravessada por ele, seus alunos também poderão ser. Essa professora se deixa envolver pela emoção, como eu me envolvi na escolha da história *Os três porquinhos*, não para deixar de enxergar o que precisa ser visto, mas para justamente não perder de vista os critérios para a escolha, como os já citados anteriormente. Elaine também focaliza um aspecto muito importante, que é o planejamento para o trabalho com o livro, compreendendo que assim é possível projetar a continuidade e coesão das atividades, diferentemente da proposta de leitura como pretexto, conforme discutido anteriormente. Desta forma, sua prática vai na direção de promover a discussão em sala de aula e alargar a visão de mundo de seus alunos.

Tal como a leitura literária ocupou o seu lugar nos encontros de formação, a resenha crítica também teve sua importância para pensar a formação continuada de professores, a qual discutiremos a seguir.

6.2 RESENHAS CRÍTICAS

Revisitando os registros no meu caderno de campo do ano de 2014, pude observar que ao final do segundo semestre do EPELLE deste mesmo ano, a coordenadora do grupo reunida com as outras formadoras, com as professoras e pesquisadoras no encontro de formação do dia dezenove de novembro, apresentou como tema a conversa sobre linha editorial, cujo objetivo era a publicação dos artigos das professoras. Nesse sentido, pensou-se em fazer contato com editoras e revistas.

No decorrer da conversa, fomos pensando na melhor maneira de encaminharmos os trabalhos, de modo a culminar com as publicações. A partir disso, a coordenadora propôs que as professoras fizessem resenhas sobre os artigos umas das outras como ponto de partida. Assim, foram instauradas as resenhas críticas nas formações, que entraram em vigor no ano de dois mil e quinze com a continuidade dos EPELLE.

Busquei compreender mais profundamente o que poderia ser considerado uma resenha crítica. Baseando-me em Peixoto e Pinto (2011), é possível afirmar que esta seria um gênero textual em que o resenhista deve apresentar a obra e, ao mesmo tempo, evidenciar ao ouvinte ou leitor suas interpretações, tendo como principal característica o posicionamento crítico argumentativo. Por isso, salienta pontos positivos e negativos concernentes à obra tecendo considerações referendadas no diálogo com outras obras, autores e com sua experiência pessoal acerca do assunto.

O primeiro encontro de formação, ocorrido no dia dezoito de março do ano de dois mil e quinze, iniciou-se com a explanação da coordenadora professora Ludmila, que fez uma síntese dos quatro anos do EPELLE e informou que o projeto da formação continuava sendo a escrita docente. Ela fez ainda algumas afirmações, tais como:

A gente conseguiu provar que o professor escreve. A ideia é que seja uma pesquisa editorial. Vocês em processo constante de escrita e nós trabalhando na editoração. Estamos chamando de artigo, mas são textos de professores, que podem ser uma resenha, um relato de experiência... A ideia desse grupo é que aqui seja um laboratório de escrita, que todos estejam envolvidos num texto, para falar de sua prática. Tem que estar com o compromisso de escrever texto, tem um trabalho, é para produzir texto. (Registros do caderno de campo, 2015).

Objetivando dinamizar o referido laboratório de escrita, dentre outras atividades, as resenhas críticas foram acontecendo a cada encontro e com bastante relevância. Era bonito ver “uma dando notícia do texto de outra”, como orientava a coordenadora do grupo. Assim, as resenhistas iam trazendo os destaques feitos no texto lido de maneira muito ativa, ocupando a posição de sujeito do discurso ao assumirem a posição responsiva carregada de várias vozes.

A proposta era realizar algo mais resumido e crítico, mas aspectos do texto original por vezes eram dados a conhecer à comunidade discursiva, provavelmente pela forte identificação do leitor com partes do registrado e também para situá-la melhor em relação ao conteúdo discutido, assim como conceitos aprendidos e/ou revistos na formação eram também explicitados durante o desenvolvimento da resenha. Esse era um espaço/tempo precioso para aprofundar reflexões sobre muitas questões. Pontuo a seguir algumas, expressas pelas professoras participantes do EPELLE, que às vezes não damos a atenção devida no cotidiano da escola, como: o dialogismo que precisa existir entre adultos e crianças, pois ambos ocupam

tanto a posição de ensinar quanto a de aprender; compreender as crianças como produtoras de cultura; pensar as ações na escola para e com as crianças e a importância do lugar da voz da criança.

Os aspectos que emergiram ao longo dos momentos de resenha inclinaram-me a um só pensamento: que a atenção devida a eles vai depender da concepção de criança e de ensino adotada pelo professor e escola. Se a perspectiva de ensino for a de depositar conteúdos na cabeça dos alunos como na educação bancária retratada por Freire (2005) e a concepção de criança for de ser passivo que lhe cabe tão somente memorizar e reproduzir o conhecimento transmitido pelo professor, não haverá dialogismo, nem ações pensadas para e com as crianças e muito menos será dada a devida importância a sua voz.

Vale lembrar que na visão “bancária” de educação há dois grupos: os que se julgam sábios (professores) e os que julgam não saber nada (os alunos). Neste paradigma, a educação se torna o ato de depositar, transmitir conhecimentos e valores por entender que os alunos não são capazes de construir conhecimentos. Portanto, “se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe aquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 2005, p. 68). Assim, a concepção bancária de educação tem como objetivo adaptar e ajustar os alunos para cada vez mais arquivarem os depósitos realizados pelos professores, a fim de que seja minimizada a oportunidade de desenvolvimento da consciência crítica, imputando-lhes a passividade, o que impede a criatividade dos alunos e instaura a relação entre opressores e oprimidos que se contrapõe à relação dialógica a qual defendemos.

Entretanto, quando a escola e professores compreendem a criança como sujeito que produz conhecimentos e que, portanto, é um ser ativo, de discurso, o diálogo acontece naturalmente e a voz discente passa a ser ouvida e valorizada. Logo, as propostas de ensino são pensadas em interlocução com as crianças e para elas.

Nos encontros de formação, a voz docente tem grande relevância, pois acreditamos que ouvir o que os professores têm a dizer se constitui num primeiro passo para o desenvolvimento promissor de um processo formativo. Se defendemos que eles devem se posicionar como sujeitos autônomos, os reconhecemos como produtores de conhecimentos e, além disso, se estamos tratando de seu desenvolvimento profissional, nada mais lógico que estejam engajados nas tomadas de decisões, pois ninguém melhor que eles para ter um conhecimento legítimo das suas necessidades profissionais. Destarte, provavelmente as experiências que os professores adquirem no referido campo de formação, nas interlocuções com seus pares e formadoras à luz dos estudos teóricos, atingem diretamente aos seus alunos. Quem tem sua voz valorizada e é

tratado como ser ativo capaz de novas construções, aprende a valorizar a voz do outro e acreditar em sua capacidade construtora também. A partir disso, os encaminhamentos relacionados ao ensino tendem a se alterar de modo que contribuam para uma aprendizagem mais significativa, que realmente aconteça, aquela em que os alunos são levados a elaborar perguntas e encontrar suas próprias respostas, como defende Geraldi (2015).

Dessa forma, podemos compreender que na aprendizagem significativa o que o indivíduo já possui de conhecimento armazenado, ou seja, o que ele já sabe, influencia diretamente em seu processo de aprendizagem. Por isso, a interação é outro fator relevante nesse processo, uma vez que torna possível o diálogo entre o já sabido e a nova informação, que está se constituindo em saber.

Freitas (2000) defende que a construção do conhecimento deve se concretizar por meio da aprendizagem significativa, que olha e enxerga o homem em sua condição real de vida, não ignorando sua história, tempo e espaço próprios. Enfatiza também que o dialogismo crítico é condição necessária para se processar tal aprendizagem e que este implica em liberdade. A formação nos EPELLE, ancorada no dialogismo, que é alicerce para a discursividade, abriu caminhos para a liberdade de aprender também com a experiência das resenhas críticas.

Das resenhas observadas, três dos sujeitos desta pesquisa estavam envolvidos, ora resenhando, ora submetendo seu texto à resenha. Optei por compartilhar uma que muito me emocionou e proporcionou várias aprendizagens. Refiro-me à resenha realizada pela professora Jaqueline¹³ em vinte e quatro de junho de dois mil e quinze, sobre o texto da professora Simone, que trouxe a discussão do trabalho com projetos. Mas farei menção às outras duas também a fim de enriquecer a discussão, que foram a resenha da professora Simone Werneck sobre o texto da professora Elaine Lourenço e a da professora Ana Paula¹⁴ Lopes sobre o texto da professora Naara Maritza.

Jaqueline iniciou seu discurso situando o grupo acerca do tema do texto que seria por ela resenhado, ao dizer que o mesmo falava do trabalho com projetos. Ela problematizou o que se entende por alfabetização, pautando-se no texto de Ana Luiza Bustamante Smolka, dentre outros autores, para interpretar o texto de Simone. Fez alguns destaques, a saber: o EPELLE como espaço de interlocução, de oportunidade de partilha, de sanar pontos de vista e também de dividir opiniões quando não concordam entre si. Em seguida, contou como a professora

¹³ Esta professora foi citada por estar diretamente relacionada com o assunto que destaquei para narrar, mas não é sujeito desta pesquisa.

¹⁴ Esta professora não é sujeito desta pesquisa, mas foi citada porque realizou a resenha do texto da professora Naara Maritza, que está diretamente envolvida com esta investigação.

Simone organizou seu trabalho, que primeiro pensou a formação e depois falou de seu trabalho com projetos. A resenhista mencionou que fica sempre se interrogando “o que é trabalhar com projetos? ”. “Estratégia pedagógica para trabalhar os diversos tipos de conhecimentos? ”. E seguiu fazendo outros questionamentos: “O quê que as crianças sabem? O que elas querem saber? O quê que elas aprenderam com o projeto? São questões que faço” (Professora Jaqueline, caderno de campo, 2015).

A professora Jaqueline, ao tecer questionamentos concernentes ao texto de Simone e dialogar com ele, teve a oportunidade de refletir sobre sua própria prática docente a ponto de lhe causar deslocamentos, reforçando assim a tese de que o outro nos constitui. Nesta oportunidade, como leitora crítica, pode trazer novos sentidos ao texto resenhado e construir conhecimentos outros para enriquecer ainda mais as suas experiências como educadora, bem como contribuir para a reflexão das demais professoras.

O exercício da resenha provocou um pensar sobre a prática pedagógica, pois não foi uma leitura qualquer, rasa e aligeirada, mas em profundidade e nas entrelinhas. Dessa forma, é possível perceber o quão importante é assumir a posição de professor reflexivo, que certamente não tem a ver com uma prática automatizada. Muito pelo contrário, refere-se a uma ação intelectual que leva à alteração do fazer docente, uma vez que ao pensar em detalhes sobre o que faz, instigado pelos seus próprios questionamentos, conseqüentemente o professor vai em busca de respostas para o que necessita saber, tornando-se produtor de conhecimentos.

O gênero resenha no EPELLE não teve a pretensão de seguir as normas e regras da resenha crítica acadêmica, uma modalidade mais elaborada que obedece a uma padronização mais específica a fim de atender as exigências da comunidade científica. Mas funcionou para atender as especificidades da formação, que era apresentar o texto de outra professora criticamente e aproveitar as contribuições do coletivo por meio da projeção de suas diversas vozes, enriquecendo assim as trocas de experiências para possibilitar a construção de sentidos a partir das palavras alheias que iam se transformando em palavras próprias fortalecendo o saber dizer tanto de forma oral quanto escrita.

Com Bakhtin (2009) aprendemos que as palavras são tecidas por uma multidão de fios e entendemos esses fios como cada voz que contribui para a constituição de um enunciado. Seria a voz de cada docente na trama viva das enunciações nos encontros de formação entrançadas nos diálogos. Assim, a palavra como resposta responsiva das professoras ia provocando deslocamentos e dando novos coloridos a ponto de todos os envolvidos se alterarem a partir das alteridades. Por isso as enunciações vinham marcadas de diversas vozes esboçando o encontro com os interlocutores, porque “a palavra, a palavra viva, indissociável do convívio

dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. [...] Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada” (BAKHTIN, 2011, p. 356).

Na resenha da professora Simone sobre o texto da professora Elaine, a voz de alguns teóricos, como a de Ludmila Andrade e Mikhail Bakhtin, foi posta em relevo, mostrando assim a base teórica imbricada no texto resenhado. A voz de Andrade se fez presente para valorizar sua proposta de didática da linguagem baseada nos cinco espaços discursivos: a voz da criança, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a refacção ou revisão e a publicação. Foi destacado que Elaine trabalha com perguntas orientadoras para depois propor a escrita espontânea aos alunos, que neste caso foi a escrita de um bilhete em que a professora valorizou tanto a sua função quanto a sua estrutura.

Já a resenha da professora Ana Paula em relação ao texto da professora Naara foi iniciada explicando que o texto foi dividido em cinco pontos e que sua origem se deu a partir das indagações de uma professora alfabetizadora, que era a própria autora do texto em questão. O destaque foi para as seguintes questões: é possível alfabetizar apenas com o embasamento teórico adquirido na formação inicial? Quais competências que devo construir? O artigo também versou sobre a preocupação em ensinar a leitura e a escrita com sentido a partir do trabalho com os gêneros discursivos. E, assim como o texto de Simone, também valorizou o diálogo com alguns teóricos.

Esta experiência nos remete às proposições de Bakhtin (2011), ao afirmar que a palavra será ouvida, aprendida e reapreciada nos diálogos vivos. Portanto, esses momentos de resenha são privilegiados para o uso da palavra, pois a resenhista tem a oportunidade de ouvir a palavra ao realizar a leitura do texto de seu par, que certamente é aprendida porque provoca alterações na leitora/ouvinte. E, a partir dessa aprendizagem, esta se torna apta a reapreciar o aprendido podendo inclusive alterá-lo ou acrescentar algo, dando o seu próprio tom, seu próprio contorno, deixando registrada a sua marca. O que acontece é que todos os envolvidos na corrente dialógica estabelecida a partir da resenha têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, e como consequência, os participantes vão se constituindo por meio de seus outros a partir da palavra que trazem para o debate, que vai ao encontro de cada uma e se fortalece pelas muitas vozes circundantes, sejam as contidas no texto sejam as vozes que dialogam no tempo presente, isto é, durante o acontecimento.

Uma marca registrada nos textos resenhados foi o diálogo com a base teórica. As professoras compreendem e valorizam o respaldo teórico em seus textos, e não pautaram suas escritas no senso comum, o que proporcionou que muitas provocações surgissem e

direcionassem para a reflexão sobre a prática pedagógica, dando pistas valiosas para possíveis reformulações.

A partir do texto resenhado da professora Elaine, foi possível inferir que esta não oferece respostas prontas a seus alunos, mas os questiona, provocando-os a pensar para posteriormente terem o que dizer em seus textos. É uma postura análoga à empregada nos EPELLE, pois não há receitas com o passo a passo do modo de fazer, apenas muitas pistas para a elaboração dos cardápios. Assim, cada um terá a oportunidade de colocar seu “toque especial”. Da mesma forma, a professora Naara questionou a si própria e a partir disso foi em busca de encontrar respostas para suas interrogações/inquietações. Todavia, não as encontrou prontas para simplesmente serem aplicadas, mas se deparou com outras questões que certamente lhes impulsionaram a construir e reconstruir respostas suas, originais e que fossem possíveis ir ao encontro de seu contexto real de atuação.

Portanto, ancorando-me nas discussões de Geraldi (2015) compreendo que o espaço/tempo das resenhas era um momento privilegiado no que se refere à produção de saberes docentes, pois oportunizava a compreensão dos problemas por meio das interlocuções que se estabeleciam e levavam à formulação de perguntas que eram respondidas a partir de percursos por caminhos antes desconhecidos, a fim de solucioná-las. E assim, os saberes iam se consolidando.

6.3 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

Para tratar da avaliação ocorrida no campo formativo em que essa pesquisa se desenvolveu, considereirei que valeria a pena antes me reportar a aspectos da avaliação educacional como um todo, de modo a situar minhas posições em relação à análise feita. Para fazê-lo, parti de algumas definições acerca desse tema.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (LIBÂNEO, 2013, p. 216).

Libâneo (2013, p. 227) traz a definição de avaliação elaborada por Cipriano Carlos Luckesi, que afirma: “a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Na perspectiva defendida pelo autor, o processo avaliativo relaciona-se à produção de informações sobre um determinado contexto e estas são reveladoras de como está o

desenvolvimento do trabalho efetivado, que a partir dos progressos e das dificuldades apresentados dão a possibilidade de se refazer o caminho ora traçado. Portanto, o olhar deve se voltar tanto para os alunos quanto para os professores, pois os resultados apresentados pelos estudantes estão diretamente relacionados com a formação que lhes é oferecida. Assim, deve funcionar como um termômetro para o formador de como está o seu trabalho, a fim de mostrar o que precisa ser feito, refeito e/ou ajustado.

A avaliação desempenha pelo menos três funções: de diagnóstico (avaliação diagnóstica), de controle (avaliação formativa) e de classificação (avaliação somativa). A primeira possibilita identificar dificuldades e progressos dos aprendizes e também dos professores em relação aos objetivos propostos para, a partir daí, buscar meios de alterar o trabalho que está sendo realizado com vistas a atingir tais objetivos e esta pode ocorrer em momentos diferentes, ou seja, no início, meio ou fim do processo avaliativo. A função formativa da avaliação procura descobrir o que há de insuficiente na aprendizagem inicial e a cada nova aprendizagem para oferecer elementos de correção de modo frequente, e se bem trabalhada, garante a todos os alunos a progredirem uma vez que atua com procedimentos variados a fim de sanar especificamente as dificuldades de cada um, atendendo às diferenças individuais. Nesta modalidade de avaliação, as falhas vão sendo detectadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem para serem resolvidas na medida em que surgem. Na função classificatória, a avaliação é considerada somativa, mas pode ser nomeada também de classificatória ou tradicional. Nesta, ocorre descrição e julgamento, cujo objetivo é classificar os alunos ao final de algum estudo, por meio de notas ou conceitos que mostrem o aproveitamento dos mesmos. Neste tipo de avaliação o insucesso que porventura venha a acontecer será sempre considerado culpa dos alunos e os professores/formadores não se consideram parte integrante do processo avaliativo para serem também avaliados, pois não reconhecem a avaliação como ato importante que poderá culminar com o seu replanejamento, já que sua pretensa supremacia não os permite aceitarem uma possível existência de falhas em seu percurso de trabalho.

Segundo Luckesi (2000) dois processos indissociáveis e articulados estão implicados no ato de avaliar, a saber: diagnosticar e decidir. No ato de diagnosticar, pode-se constatar como a coisa a ser avaliada realmente é, o que dá base para qualificá-la em positiva ou negativa. Logo depois, inevitavelmente, é preciso tomar uma decisão, saber o que fazer com o que foi diagnosticado e qualificado. Isso porque o ato de avaliar é dialógico e dinâmico, portanto não há neutralidade e implica no que fazer:

A situação a ser diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, e o ato de avaliar para se completar, necessita da tomada de decisão. A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade. A

avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga à decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar cominhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado. (LUCKESI, 2000, s/p).

Relaciono a ideia de Luckesi (2000) sobre a necessidade da tomada de decisão no ato de avaliar com a ideia de Ponzio (2010) quando este último nos leva a considerá-lo como um passo, como uma iniciativa que tem um movimento e é uma atitude arriscada, mas que exige tomada de posição. É um ato em que o sujeito assume o “seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção” (PONZIO, 2010, p. 10).

Das funções da avaliação explicitadas anteriormente, considero que a função diagnóstica é a que se aproxima mais das avaliações que observei nos EPELLE. Nas vezes em que ocorreram, entendi que tiveram como objetivo que as professoras se posicionassem em relação aos acontecimentos no decorrer dos “encontros”, a fim de ouvir a voz de quem passou pela experiência formativa e após as constatações e qualificações, fazer as alterações cabíveis com vistas a melhorar cada vez mais o formato da formação oferecida. Foram momentos de lembranças remexidas e afloradas para virem à tona em palavras relacionadas aos fatos marcantes e os motivos pelos quais foram assim entendidos, além da oportunidade de tecer considerações e dar sugestões. Foi mais um espaço de valorização docente, evidenciando a importância de se ouvir a voz do professor.

Alves (2015), que desenvolveu sua pesquisa no mesmo campo empírico em que esta investigação se insere, no segundo capítulo de sua tese de doutorado intitulado “*Formação docente: a palavra do professor conta?*”, procurou compreender se a palavra do professor é considerada e de que modo isso acontece nos diferentes paradigmas do campo de formação de professores. Não podemos afirmar que de um modo geral a palavra dos professores é contada, mas no espaço em que nossas pesquisas de desenvolveram contou e muito. Por isso, a autora nos adverte que: “é necessário que haja ouvintes que assumam a qualidade de interlocutores, que escutem criticamente para falar com eles”. (ALVES, 2015, p. 51).

Lúcio (2016), também pesquisadora do mesmo grupo de pesquisa que imergiu neste campo empírico, defende em sua tese de Doutorado que a palavra neste contexto conta, de modo a revelar os professores da formação em pauta como autores de seus saberes e fazeres.

Estes trabalhos de pesquisa revelam que não basta oferecer espaço em que os docentes poderão “soltar” a sua voz, num movimento de libertação, se não houver quem os escute. Além disso, esta escuta não é uma qualquer, mas aquela que de um modo sensível busca compreender

o que eles realmente estão comunicando, a fim de visualizar quais são as reais necessidades desveladas em seus discursos, para que no diálogo com eles os caminhos mais promissores possam ser percorridos por cada um na sua singularidade.

Destaquei os três episódios de avaliação que considerei mais formais, referentes aos anos que participei das formações: a avaliação ao final do primeiro semestre de 2014, a avaliação anual dos encontros e a do final do primeiro semestre de 2015. Das duas primeiras falarei sinteticamente para me deter mais na última, quando as professoras registraram seus posicionamentos por escrito.

A primeira avaliação, ocorrida em onze de junho de dois mil e quatorze, teve como propostas tratar sobre a participação oral e escrita, faltas, bolsas e novos encaminhamentos para o próximo semestre. Houve a entrega das tabelas referentes aos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014, com os temas a serem discutidos no último semestre da pesquisa, que foram: leitura literária, solicitação de escrita docente, temas de ensino de língua escrita na escola, leituras para estudo docente, de pesquisa e apresentação de práticas docentes. Nesse dia, as professoras apontaram do que haviam gostado, do que não lhes agradara e ainda o que poderia melhorar. Assim, destacaram vários assuntos que consideraram importantes, dos quais chamaram-me a atenção as atas¹⁵ e as apresentações de práticas. Elas dialogavam livremente umas com as outras refletindo sobre suas experiências acerca dos temas dos EPELLE. A professora Paula relatou que não gostou de fazer as atas e de ler os planejamentos das colegas. A professora Simone acrescentou que o momento das atas foi muito importante porque elas começaram a escrever e apontou que o que ocorreu foi que elas não estavam preparadas para ouvir críticas. Disse ainda que, igualmente importante foi a apresentação de prática e frisou que foi muito enriquecedor, mas também uma exposição para elas. Entretanto, enfatizou que apesar da exposição, foi relevante no período em que ocorreu porque as professoras já conheciam mais umas às outras. Sobre a resistência das professoras em relação à escrita do gênero ata dos encontros, Lúcio (2016) concluiu que:

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. (p. 184).

A escrita nos bancos escolares, ainda hoje, não venceu por completo o ato de propostas reprodutivistas e que seguem um modelo em que o escritor não se mostra no texto. Quando os

¹⁵ A cada EPELLE uma professora ficava designada a fazer a ata do encontro.

professores se deparam com o espaço de autoria, não sabem bem o que fazer com ele. Entretanto, para ocupar a posição autora é preciso assumir a postura responsiva/responsável do seu ato e isso realmente não é fácil. É uma construção gradativa que, como pude verificar, foi se configurando ao longo das formações.

Ao final desse dia de avaliação, uma professora sugeriu mais leituras sobre a formação de professores, autonomia do professor e alfabetização e a coordenadora do grupo, professora Ludmila, salientou que o livro da autora Ana Luiza Bustamante Smolka, que trata da alfabetização como processo discursivo, não foi aprofundado e que valeria a pena retomar a leitura do mesmo. Nesta interlocução, que exprimia o sentido valorativo do ato de avaliar, as ações iam sendo repensadas e (re) construídas.

As avaliações prosseguiram, dando a oportunidade de cada professora trazer para a roda de discussão os temas implementados nos EPELLE nos anos de 2011 a 2014 (primeiro semestre), sendo que desse último não tenho registro dos posicionamentos docentes, mas apenas a tabela com os temas desenvolvidos neste período. Como já citado anteriormente, as professoras receberam as tabelas contendo o currículo “epelleano” que foi organizado em cinco eixos/temas, também já explicitados. Os anos a serem avaliados foram divididos por semestres e em todos eles tinham os cinco eixos. Na avaliação do ano de 2011 (1º e 2º semestres), percebi que as professoras se detiveram mais na primeira solicitação de escrita docente que foi o memorial, no qual me deterei agora trazendo um pouco da discussão desse dia, em que esse tipo de escrita foi avaliado como difícil inicialmente. Vejamos alguns posicionamentos a esse respeito.

A professora Simone argumentou que: “Algumas pessoas não entenderam no início, o grupo demorou um pouco mais para produzir essa escrita” (Professora Simone – registro do caderno de campo). A coordenadora perguntou quem já havia escrito um memorial. Das professoras presentes apenas uma não havia passado por essa experiência ainda. A coordenadora afirmou que a escrita do memorial é para impulsionar a falar e que o mesmo poderá ser usado nos textos que serão escritos depois. O diálogo prosseguiu:

Coordenadora Ludmila: Tem uma coisa que acontece com a escrita desse memorial, que a pessoa fica mergulhada nas suas origens e parece que a formação inicial e continuada não servem para nada. O memorial é importante, mas não pode ficar só nisso. O memorial deveria ser uma abertura para a escrita e não um fim em si mesmo.

Professora Simone: Acho que o pessoal tinha muito medo de se expor. (Registro do caderno de campo).

A professora Ludmila lembrou que a escrita docente iniciou com produções curtas, o que é importante para quem não tem o hábito de escrever sobre si mesmo como profissional.

Então, as pequenas doses são bem-vindas para encorajar os professores nessa empreitada de escrever e, sobretudo da escrita autoral, como o pretendido nessa proposta de formação pela abordagem discursiva.

Outras considerações foram surgindo pelas vozes docentes, tais como: a dificuldade de compreender porque que o professor não gosta de escrever; a existência do gosto pela leitura, mas a dificuldade para escrever; a concepção de que aprender a escrever escrevendo é uma boa proposta. Quanto a esta última proposição, advogo que, seguindo uma lógica de que só aprendemos a fazer fazendo e se esse fazer se refere à escrita, nada mais sensato do que dar oportunidade ao futuro escritor de espaço/tempo para as práticas sociais de escrita, desde o início de sua escolaridade, para tomar gosto e adquirir o seu domínio, tornando-se um hábito. Ouço muito falar em desenvolver o gosto pela leitura, mas vejo a escrita relegada a segundo plano. Seria uma falha da escola em não se preocupar em desenvolver os dois processos concomitantemente? Considero que há muita valoração em relação à leitura em detrimento da escrita, e mesmo assim, ainda temos muitos alunos não leitores. Não canso de defender a ideia de que precisamos de professores escritores se quisermos formar alunos escritores também. Para isso, os professores necessitam se lançar à experiência da escrita.

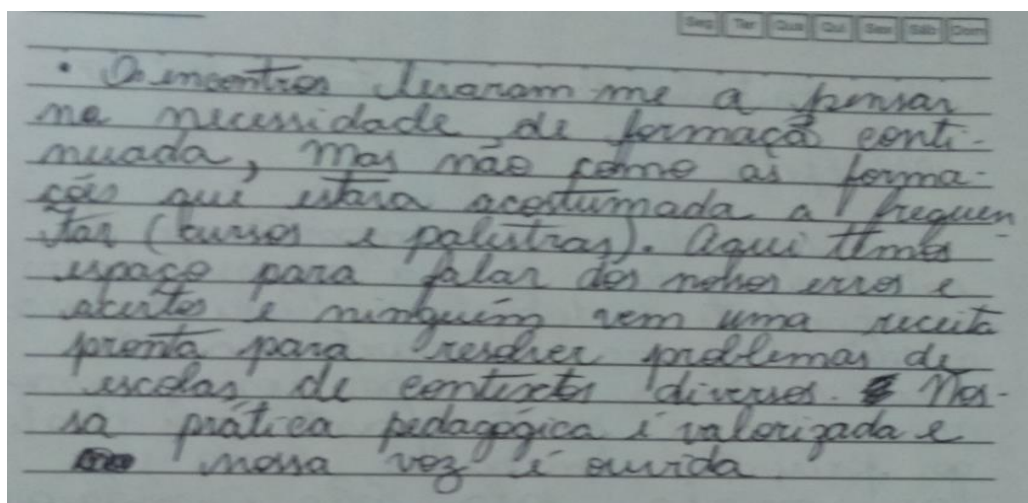
No encontro seguinte, houve a projeção do currículo do EPELLE do ano de 2012 (1º e 2º semestres) e as “epelleanas” foram rememorando as atividades desenvolvidas. A coordenadora destacou a formação que discorreu sobre o construtivismo e teve a seguinte devolutiva de uma professora: “Ficou um climão!” “Ficou muito não pode, não pode”. “Ela não aceitava muito o que as pessoas falavam” (Professora Simone – registro do caderno de campo). Outra docente afirmou que: “Algumas pessoas aceitavam a ideia do construtivismo como se não existisse algo melhor” (Professora Ruth – registro do caderno de campo). A teoria bakhtiniana estava presente implícita ou explicitamente nesse episódio de conflito, confirmando a importância do diálogo, que nem sempre é tranquilo. Existem os momentos de embates e discordâncias que é justamente o ponto alto e rico para a produção de conhecimentos, pois as vozes do campo não são apagadas e nem sobrepostas, mas plenivalentes e imiscíveis e assim vão se constituindo os sujeitos críticos e suas identidades, capazes de discutir ideias e não apenas serem receptores de informações. Diante do impasse, a coordenadora considerou a importância de voltar a debater a abordagem de Emília Ferreiro no ano seguinte e concluiu dizendo que é preciso problematizar a fim de saber por que os estudos desta autora têm sua importância, embora não sejam suficientes para se compreender o processo de alfabetização de forma mais ampla.

O encontro seguinte ainda deu continuidade à avaliação do 2º semestre de 2012 e o destaque foi para a apresentação de práticas e o discurso das professoras. Neste ano, não houve apresentações de práticas, mas em 2013 foram muitas, embora observando as tabelas elaboradas pelas formadoras, estas aparecem apenas no 1º semestre, tanto no ano de 2012 quanto no ano de 2013. Uma das professoras argumentou que em 2013 houve muitas apresentações porque teria havido uma certa pressão: “Não é uma crítica, só acho que se houvesse pressão antes, teria bombardeado de apresentações também, material tinha” (Professora Simone – registro do caderno de campo).

Sobre a enunciação desta docente, fico a me questionar: por que a cobrança se faz necessária para que as professoras apresentem para seus pares o trabalho que desenvolvem? Será que é porque estão de certa forma formatadas para se desautorizarem a dizerem-se e são encorajadas apenas a repetir o que outros já disseram, garantindo assim que é o certo a ser feito e por isso precisa ser repetido? O que será que ocorre? São questões para buscarmos respostas, pois de acordo com Geraldi (2015) saber é se deparar com um problema (e dificuldade para falar da própria prática é um problema), depois formular perguntas que vão nos levar a percorrer caminhos outros para encontrarmos as respostas para os nossos questionamentos. Porém, como vimos em capítulos anteriores, os professores foram acostumados a receber formações que lhes coisificam e não lhes tratam como sujeitos do processo. Por isso, sair da posição de receptáculo se torna difícil no início de uma formação que vai na contramão do que já está posto durante muito tempo.

Em outro encontro, a avaliação se pautou no ano de 2013 (1º e 2º semestres) e o tema da apresentação de prática veio à tona novamente, reafirmando o discurso antes proferido. As professoras sinalizaram que algumas fizeram a apresentação, mas não está registrado na tabela do EPELLE e justificaram que não houve apresentação de prática no 2º semestre de 2013 porque o foco recaiu nos estudos sobre Bakhtin. Podemos salientar a importância dada ao aprofundamento teórico como base de sustentação desse espaço formativo, uma vez que este tinha como intenção demonstrar que importa dizer, mas sabendo o que, por que e para que o discurso será proferido.

Chego ao último período avaliativo por mim observado, que ocorreu em 08 de julho de 2015, com a proposta de reflexão escrita acerca do primeiro semestre. Foram oito avaliações, sete identificadas e apenas uma sem identificação. A atitude do escritor em revelar sua identidade reforça a compreensão e adoção da ideia de autoria discutida e defendida na formação. Do total das avaliações, três pertencem a sujeitos desta pesquisa, as quais serão exteriorizadas aqui, além de uma que não está identificada. Mas, o que elas dizem?



• Os encontros levaram-me a pensar na necessidade de formação continuada, mas não como as formações que estava acostumada a frequentar (cursos e palestras). Aqui temos espaço para falar dos nossos erros e acertos e ninguém vem uma receita pronta para resolver problemas de escolas de contextos diversos. Nossa prática pedagógica é valorizada e nossa voz é ouvida.

Figura 3: avaliação docente.

“Os encontros levaram-me a pensar na necessidade de formação continuada, mas não como as formações que estava acostumada a frequentar (cursos e palestras). Aqui temos espaço para falar dos nossos erros e acertos e ninguém vem uma receita pronta para resolver problemas de escolas de contextos diversos. Nossa prática pedagógica é valorizada e nossa voz é ouvida”.

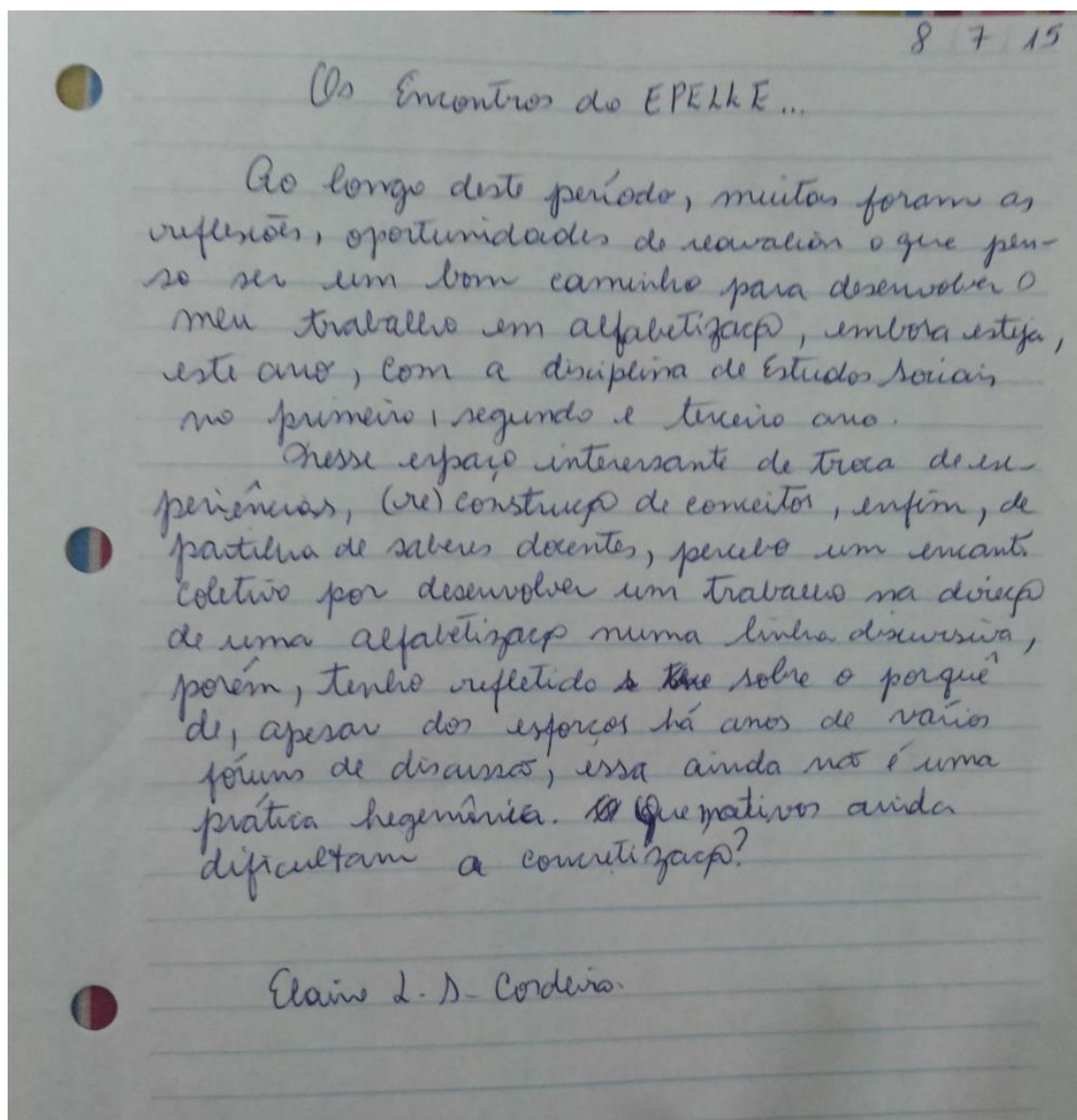


Figura 4: escrita docente com avaliação dos encontros de formação.

8/7/15

Os Encontros do EPELLE...

Ao longo deste período, muitas foram as reflexões, oportunidades de reavaliar o que penso ser um bom caminho para desenvolver o meu trabalho em alfabetização, embora esteja, este ano, com a disciplina de Estudos Sociais no primeiro, segundo e terceiro ano.

Nesse espaço interessante de troca de experiências, (re) construção de conceitos, enfim, de partilha de saberes docentes, percebo um encanto coletivo por desenvolver um trabalho na direção de uma alfabetização numa linha discursiva, porém, tenho refletido sobre o porquê de, apesar dos esforços há anos de vários fóruns de discussão, essa ainda não é uma prática hegemônica. Que motivos ainda dificultam a concretização?

Elaine L. S. Cordeiro

O destaque à reflexão sobre a prática pedagógica se fez presente, bem como a compreensão de que toda prática tem um embasamento teórico, mesmo que não se saiba qual teoria está alicerçando-a. Este foi o propósito basilar desta pesquisa-formação: levar as professoras a refletirem sobre o seu fazer docente, para falar acerca dele e posteriormente escrever sobre ele, documentando-o para que outros professores leiam textos de professores, de

seus pares, os quais esboçam os saberes docentes que apesar de não serem científicos, de pesquisadores da academia, de igual modo revelam a produção de conhecimentos.

As narrativas ouvidas nos encontros e o compartilhamento de vivências e experiências implicaram na reflexão sobre a prática pedagógica. As professoras estavam cheias de experiências, por isso tinham muito que contar. Pois, assim como aprendemos com Walter Benjamin, as narrativas só são gestadas e exteriorizadas dentro das experiências, que as nutrem; caso contrário, elas morrem. Portanto, posso inferir que quando a prática docente não é narrada, na maioria das vezes nada tem a ver com a falta de experiência, mas porque as formações, do modo como estão formatadas, não dão espaço para ouvir a voz docente. Entretanto, quando o professor tem a oportunidade de participar de um espaço formativo que ouve a sua voz, a tendência, conforme esperamos, é que este ouça também os seus alunos, a fim de atender aos seus reais anseios.

As reflexões sobre o fazer docente foram destacadas pelas professoras nesse momento de avaliação, bem como o espaço de troca com seus interlocutores. Concordo com Nóvoa (1992) e Freire (1996) sobre a necessidade da reflexão sobre a prática, pois essa atitude é formadora e não o acúmulo de cursos realizados que normalmente não estão voltados para o fazer do professor com a abertura para o novo, para o replanejamento, para a mudança, cujo objetivo é culminar com a aprendizagem significativa dos alunos. Esta proposição possibilita chegar ao ato da pesquisa, procurando compreender o que de fato ocorre no processo de ensino e aprendizagem, como e porquê, para que os obstáculos que possam estar impedindo seu desenvolvimento eficaz sejam removidos ou pelo menos minimizados. Portanto, o ato de refletir sobre o que fazem está em relevo no discurso das docentes participantes desse momento avaliativo da formação e mesmo que a ação não esteja completamente corporificada, a sua observância já é um grande deslocamento.

A formação do modo como foi ofertada nos EPELLE pareceu ser o que as professoras esperam, ou seja, um movimento em que estas fossem reconhecidas como sujeitos produtores de conhecimentos, que se aprimorassem cada vez mais por meio da interação com o outro num espaço coletivo de construções. Por isso, vale destacar o que uma das docentes disse sobre os “encontros”. Ela afirmou que foi levada a pensar na formação continuada, não aquela que geralmente é oferecida por meio de cursos e palestras e que insistem em fazer com que os professores acreditem que há um saber legitimado pelas academias e por isso precisam ser disseminados dentro das escolas. Assim, podemos inferir que a referida professora acredita que outro modo de formar é possível, pois teve a oportunidade de ter uma experiência diferente e

mais frutífera, declarando que: “aqui temos espaço para falar de nossos erros e acertos e ninguém vem uma receita pronta para resolver problemas de escolas de contextos diversos”.

Simone Werneck Matias

Apreendi sobre ... Relembrei ... Refleti acerca de ... O Encontro (não) ajudou a pensar ...

Neste primeiro semestre vou repensando a respeito das práticas que se revelam nas escolas e nas salas e como eu de que forma a minha prática se aproxima ou tem se distanciando cada vez mais dessas outras concepções.

Pensar sobre o conhecimento e o discurso produzido nas salas e nos escritos dos alunos a partir do que tenho planejado diariamente é algo que tem martelado minha mente.

As leituras de Bakhtin vão se tornando mais esclarecedoras, porém ainda sinto a necessidade de ler um pouco mais e discutir sobre essas abordagens discursivas.

Refleti também e estou já rascando sobre o próximo artigo ou próximos. Pois, alguns questionamentos me inquietaram. Como é o discurso prático na minha sala de aula? Como acontece? Quais são as práticas?

Acho que as aulas quinzenais favoreceram para a leitura mais pontuada e cuidadosa dos textos e as convenções se tornaram mais produtivas, principalmente no que diz respeito a repensar a prática discursiva de alfabetização.

Para o próximo semestre, espero que algumas inquietações já tenha se abrandado e outras novas apareçam.

Figura 5: produção textual com avaliação da formação.

Simone Werneck Matias

Apreendi sobre... Relembrei...Refleti acerca de... O Encontro (não) ajudou a pensar...

Neste primeiro semestre volto repensando a respeito das práticas que se revelam nas escolas e nas salas e como ou de que forma a minha prática se aproxima ou tem se distanciado cada vez mais dessas outras concepções.

Pensar sobre o conhecimento e o discurso produzido nas falas e nos escritos dos alunos a partir do que tenho planejado diariamente é algo que tem martelado minha mente.

As leituras de Bakhtin vão se tornando mais esclarecedoras, porém ainda sinto a necessidade de ler um pouco mais e discutir sobre essas abordagens discursivas.

Refleti também e estou já rascunhando sobre o próximo artigo ou próximos. Pois, alguns questionamentos me inquietaram. Como é o discurso promovido na minha sala de aula? Como acontece? Quais são as práticas?

Acho que as aulas quinzenais favoreceram para a leitura mais pontuada e cuidadosa dos textos e as conversas se tornaram mais produtivas, principalmente no que diz respeito a pensar a prática discursiva de alfabetização.

Para o próximo semestre, espero que algumas inquietações já tenham se acalmado e outras novas aparecido.

Muitos podem pensar o trabalho docente como práticas repetitivas, automatizadas e com pouca reflexão ou com reflexão desavisada e sem aprofundamento sobre o feito. Esse pensamento pode ser alimentado pelo discurso de que a vida de professor é muito corrida e por isso não há tempo para leituras ou pelo discurso de que os professores já sabem o que deve ser feito devido à sua experiência. Entretanto, podemos aprender com essas avaliações realizadas pelas professoras em formação que o fazer por fazer, sem o devido embasamento teórico não produz conhecimento que alimenta o trabalho docente. A esse respeito, a professora Naara demonstra como embasa teoricamente a sua prática, neste caso aproximando-a da perspectiva discursiva para compreender as produções de seus alunos, conforme registro a seguir.

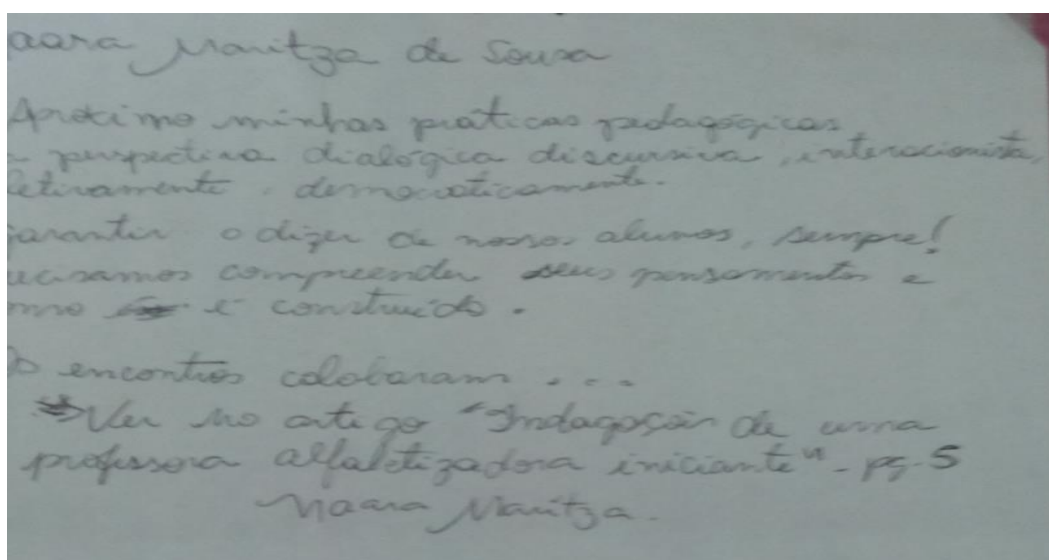


Figura 6: produção escrita docente.

Naara Maritza de Sousa

Aproximo minhas práticas pedagógicas da perspectiva dialógica, discursiva, interacionista, ativamente, democraticamente.

Garantir o dizer de nossos alunos sempre! Precisamos compreender seu pensamento e como é construído.

Os encontros colaboraram...

*Ver no artigo "Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante". Pg. 5

Naara Maritza

As avaliações evidenciam a relevância da teoria que permeou o processo de formação das referidas professoras, sustentado pela teoria discursiva da linguagem, pautada em Mikhail Bakhtin no diálogo com outros autores. Houve a preocupação em perceber o quanto a prática utilizada se aproxima ou se distancia de outras, tentando afirmar a escolha pelo arcabouço teórico bakhtiniano, atitude que me inclina a pensar que a perspectiva discursiva foi assumida, e por isso mesmo, suscita aprofundamento a partir da compreensão de que a prática dialoga a todo tempo com a teoria, fazendo com que abandonemos o “pensamento ingênuo” (FREIRE, 1996) que produz o trabalho intuitivo.

Refletir sobre o fazer profissional impulsiona a querer dizer sobre esse fazer, disseminando saberes entre seus pares, e o acontecimento bem marcante que consolidou essa posição de dizer foi a apresentação de prática, sobre a qual discutiremos a seguir.

6.4 APRESENTAÇÃO DE PRÁTICAS

Permito-me nesse tópico entrar em diálogo com algumas pesquisadoras, tais como: Monteiro (2014), Alves (2015) e Donda (2016), que também tiveram o EPELLE como campo de pesquisa e a oportunidade de investigarem e compreenderem o tema “apresentação de práticas”. Considero que as reflexões destas autoras ajudarão a trazer neste texto a discussão acerca dessa temática, que procurei compreender a partir das minhas lentes de pesquisadora assentadas na concepção bakhtiniana que me possibilita interpretá-la como algo especial e de valorização do ser professor no espaço/tempo disponibilizado na formação continuada dos EPELLE.

Monteiro (2014), em sua dissertação de mestrado, no capítulo intitulado “*Os discursos em prática: análises*” destacou dois momentos para tratar diretamente da apresentação de práticas. De acordo com a autora, esse é um tema pouco investigado na esfera educacional e sem referenciais teóricos construídos, e por isso afirma que:

A ideia de “apresentação de práticas” constitui-se como nova no âmbito educacional, e os referenciais teóricos a respeito desse conceito ainda estão em plena construção, em pesquisas em desenvolvimento. Um exemplo disso é o EPELLE, que trabalha com esse gênero de discurso como elemento constitutivo de sua atuação formativa. (MONTEIRO, 2014, p. 68).

Como um paradigma não se consolida de uma hora para outra, considero que ainda levaremos alguns anos para chegarmos a um consenso sobre a conceituação de apresentação de prática. Por enquanto, seguimos com nossa defesa, a partir dos estudos oriundos de nosso campo de pesquisa, que entende esse tema em construção como um gênero discursivo, sem a pretensão de defender um conceito universal acerca do assunto.

Alves (2015) confirma que a apresentação de prática é um gênero docente em formação e explica que “trata-se de gêneros ainda não existentes e que estão sendo formados num espaço de formação continuada” (p. 101). De acordo com essa autora, inicialmente o grupo de pesquisa ao qual se vincula a referida formação, pensou em denominar de “análise de prática” o ato das professoras apresentarem suas práticas docentes para as colegas. Tal procedimento metodológico propõe filmar o professor durante o seu trabalho na escola para que posteriormente seja elaborado um discurso acerca da filmagem assistida junto com o pesquisador. Por fim, o grupo decidiu pela nomenclatura de “apresentação de prática”, que acaba tendo também seu momento de análise, porém de modo diferente. Neste formato, as apresentações ocorrem durante a formação e a apreciação é feita pelos participantes, com o diálogo do sujeito que apresenta com o coletivo que o assiste.

Com Bakhtin (2011) entendemos que os tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados por cada campo de utilização da língua constituem os gêneros do discurso e que existe uma diversidade de gêneros que são infinitos à medida em que são inesgotáveis as possibilidades das diversas formas da atividade humana. Assim, estávamos diante de um novo gênero, saindo de seu nascedouro, do campo de formação, cujos enunciados iam se tornando mais específicos no seu modo de enunciar, e por isso trouxe a necessidade de uma nova forma de enunciado que foi ficando mais estável, denominado de “apresentação de práticas”.

Os enunciados, unidades da comunicação discursiva, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (...), mas acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Desse modo, o próprio campo de cada atividade humana vai exigindo que emergjam outros gêneros, dada às suas necessidades e especificidades. Vale ressaltar que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são ingredientes inseparáveis dos enunciados.

Alves (2015) conta que inicialmente a apresentação de prática foi uma abertura para que as professoras pudessem se dispor a falar, sem necessariamente ter respostas. Mas ressalta que foi em 2013 que tomou centralidade nas formações, pois as professoras foram demonstrando maior disponibilidade para mostrarem as suas práticas e como resposta tiveram a participação mais efetiva do grupo para refletir sobre e a partir do que cada uma apresentava.

Para as suas apresentações, as professoras escolhiam o que gostariam de compartilhar com o grupo. No início, diziam não ter o que contar, mas com o apoio do “personal EPELLE”¹⁶ conseguiam compreender que o que teriam que fazer nada mais era do que mostrar para os

¹⁶ “Personal-EPELLE” foi a expressão adotada para se referir à formadora que fazia o acompanhamento de alguma professora em formação.

demais participantes da formação o seu trabalho no cotidiano escolar. Assim, elas se valiam de suportes como: *power point*, vídeos, músicas etc. para melhor organizarem a narrativa. Vale dizer que não existia um modelo a ser seguido, justamente para que elas tivessem autonomia para mostrarem sua criatividade e seu estilo, a fim de esboçarem uma composição a ser compartilhada, ouvida e discutida a partir de sua autoria. Vejamos o que destaca Alves (2015) ao se referir à apresentação de prática:

No EPELLE, as professoras aprenderam a falar porque suas vozes foram contadas, porque tiveram com quem falar, encontraram ouvintes interlocutores. Modos de dizer foram se constituindo, gerando gêneros discursivos que potencializam e expressam a autoria do professor. (ALVES, 2015, p. 85).

Assim, a voz docente não só foi valorizada como também ouvida e dialogada. Buscou-se compreender o que estava sendo enunciado e os sentidos da enunciação. Portanto, podemos dizer que promover espaço-tempo para que os professores falem é muito importante, mesmo porque estiveram por longo período silenciados e em certos espaços ainda estão. Mas só isso não é suficiente. Faz-se necessário ter para quem falar e ser ouvido na perspectiva de se obter respostas que provoquem novos sentidos no viés que propõe Bakhtin: “Chamo sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós. (...). Não pode haver “sentido em si” – ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele” (BAKHTIN, 2011, pp. 381-382).

Donda (2016) contribui com a discussão ao sinalizar o destaque e a força das apresentações de práticas e a sua integração aos currículos do EPELLE. A autora aponta essa atividade como uma estratégia teórico-metodológica, cujo objetivo era dar oportunidade de as professoras apresentarem práticas que realmente tivessem realizado em algum momento da vida profissional.

Quando cheguei ao EPELLE em 2014 e tomei ciência desse gênero discursivo já em andamento desde 2011, fiquei tomada de curiosidade para ver surgir os seus efeitos e imaginava que seria algo muitíssimo interessante proposto pela equipe de formação, que contemplaria muitos aspectos que julgo importantes num espaço de formação, tais como deixar que os professores propaguem sua voz, troquem experiências, tornem conhecido o que seus pares ainda não conhecem do que realizam em suas salas de aula. Enfim, seria a meu ver um momento ímpar de múltiplas aprendizagens.

A primeira apresentação de prática que assisti foi no dia 12 de novembro de 2014. Tinha como título: “Bumba meu boi, boi Bumbá, boizinho e boi de mamão e, ainda o boi da cara preta e os outros bois: seriam eles o mesmo boi, primos, irmãos? É touro ou é boi? Será que o boi ataca quando vê vermelho?”. No encontro anterior, além das professoras avaliarem o currículo

do EPELLE do ano de 2013, também apresentaram e discutiram a “atividade de casa”, que foi qualificar os termos interação e mediação a partir de teorias. Como não foi possível todas as docentes apresentarem suas produções neste mesmo dia, devido às demais atividades, algumas ficaram de apresentar no encontro seguinte. Para falar de interação e mediação, a professora acabou apresentando uma prática que fez parte do projeto anual da escola em que leciona, cujo título foi mencionado anteriormente.

Apreciar essa apresentação de prática fez com que eu refletisse sobre o quanto era importante esse gênero discursivo, que dava empoderamento às docentes para dizerem de seus fazeres e saberes. Se no início essas apresentações funcionaram como aberturas para que as professoras se dispusessem a falar sem a preocupação com respostas, no período de 2014, posso inferir que devido à evolução desse gênero no contexto de formação não era mais possível se contentarem em não se preocupar com respostas. As professoras apresentavam-se esperando a ocorrência de uma responsividade que contribuísse com a tessitura do (re) fazer pedagógico. Embora inicialmente não se tivesse a pretensão de obter respostas, estas certamente surgiam, já que até o silêncio, de acordo com a teoria bakhtiniana, é também uma resposta.

A apresentação de prática me inquietou tanto que fiquei a pensar na implementação desse modo de expressar os saberes docentes também na escola onde atuo na função de Orientadora Pedagógica. Permaneci um tempo refletindo e me encorajando para dialogar com as professoras a respeito da temática e sobre a possibilidade de inseri-la em nossos grupos de estudo, que ocorriam cinco vezes ao ano. Depois de muito refletir, conversei primeiro com minhas colegas de equipe, a outra orientadora pedagógica e as educacionais, acerca da minha experiência de observação desse novo gênero e da minha motivação em levar a proposta para a apreciação das regentes de turma, e elas acharam bastante interessante. Logo depois, numa reunião com o corpo docente expliquei a proposta, que foi aceita pelo grupo, mas ficamos de voltar a tratar do assunto no início do próximo ano letivo, na semana de planejamento, para pensarmos na devida organização das apresentações, objetivando atender à nossa realidade profissional de maneira que os resultados pudessem refletir no trabalho com os alunos.

Chegada a semana de planejamento, retomamos o tema a fim de organizarmos as apresentações e inseri-las no tempo que tínhamos disponível para os grupos de estudo. Ficou claro que não teria um modo padrão para as apresentações, mas que cada uma poderia se valer dos aportes que considerasse necessários para se apresentar e compartilhar com as colegas algum trabalho já desenvolvido e que entendesse ser relevante para se pensar o trabalho docente. Tive uma grande surpresa, pois quando chegou realmente o momento de formatar o evento, o grupo que teve aceitação imediata pela proposta ainda afirmava que queria participar,

no entanto ninguém se candidatava ao agendamento para as apresentações. O ambiente foi tomado pelo silêncio! Comecei a conjecturar que a falta de iniciativa das professoras seria porque ninguém queria ser a primeira a se lançar em algo novo, pois este amedronta. Afinal, iam desvelar para os outros as suas realizações docentes, iam se expor a críticas e nem sempre é confortável estar neste lugar.

Entretanto, diante do silêncio, nós da equipe voltamos a questionar ao grupo se a proposta estava realmente aceita, e os professores outra vez confirmaram que sim. Porém, a falta de candidatas permaneceu, até que uma das professoras, que era orientadora de estudos do PNAIC, portanto com experiência em fazer apresentações, disse que poderia ser a primeira a apresentar sua prática. Como o primeiro segmento do Ensino Fundamental em nossa escola naquela ocasião funcionava em dois horários (manhã e tarde) e os grupos de estudos aconteciam em seus respectivos turnos, na maioria das vezes, precisávamos de duas professoras, uma para cada horário. Mais adiante, outra professora se candidatou.

No dia marcado para as apresentações somente a professora que foi a primeira voluntária apresentou sua prática, apropriando-se de *power point*, seguindo o modelo em geral usado nas formações do PNAIC. A outra professora precisou faltar neste dia. Num outro momento, outra docente se prontificou a apresentar uma prática de escrita que desenvolveu com seus alunos da escola municipal em que trabalha no município do Rio de Janeiro e sua apresentação suscitou várias perguntas do grupo ouvinte que durante o evento foi se tornando falante, estabelecendo a interlocução entre si e com a professora que apresentava a sua prática. É importante frisar que essa interlocução também ocorreu com a professora que se apresentou primeiro, mas como o grupo já tinha experiência de interagir com ela nas formações do PNAIC, chamou-me mais atenção o diálogo com a segunda professora.

A motivação em levar a apresentação de prática para a escola em que trabalho me fez saber o quanto fui atravessada pelos acontecimentos dos EPELLE e por isso mesmo aprendi muito naquele espaço de formação, a ponto de querer compartilhar as minhas experiências com outros profissionais da educação, principalmente com os que me relaciono diretamente. Meu impulso era de querer narrar, porque “o narrador retira da experiência o que ele conta” (BENJAMIN, 1994, p. 201). A minha vontade era que todas as professoras do primeiro segmento da minha unidade escolar pudessem ter também a oportunidade de passarem por uma formação com outra configuração, como o EPELLE, que o tempo todo provoca formulação de perguntas e nos projeta para a busca de nossas próprias respostas, na relação com os outros, ou seja, direcionando para a produção de sentidos em relação aos nossos fazeres.

Compartilho agora a apresentação de prática da professora Simone e as marcas que em mim deixou, motivo pelo qual escolho trazê-la nesta tese. Esta teve como título “Projeto Identidade”, desenvolvido numa turma de realfabetização. A professora fez a escolha de recursos, tais como: *power point*, vídeo, música para narrar a sua prática. Ela informou que o referido projeto foi realizado em 2014, com uma turma que os outros professores rejeitavam, mas que ela gostava muito porque conhecia a história das crianças, que eram já repetentes do 3º ano do Ensino Fundamental há pelo menos dois ou três anos. Segundo esta professora, eles participaram de um projeto que fracassou (“Projeto: Nenhuma criança a menos”). Apesar de não terem se alfabetizado foram para o 4º ano, ficando apenas um aluno retido. Relatou que a turma era sua paixão, mas tinha aversão pelo estudo.

Simone ressaltou que quando inicia o ano letivo costuma fazer o histórico do grupo e a partir deste, viu que ele precisava criar uma identidade. Por isso, começou trabalhando o corpo. “Crescemos o tempo todo” foi o título do trabalho. Utilizou como recurso bonecos temáticos, pois constatou que havia muito preconceito em relação ao negro na Maré, local onde a escola está localizada. A partir daí os alunos iam construindo suas histórias. Por meio deste projeto a professora reservou muitas oportunidades de aprendizagem para seus alunos, inclusive passeios. O primeiro passeio da turma foi para o Museu Nacional e somente dois alunos não participaram porque seus responsáveis não permitiram. Simone compreendeu que aqueles alunos já tinham visto muito do mesmo e não obtiveram sucesso, e por essa razão estudar, para eles, já não fazia sentido.

Seus alunos tinham também a oportunidade de desenhar e, partindo dessas produções, Simone fazia desdobramentos para trabalhar alguns conteúdos, como por exemplo, o caminho de casa até à escola. A docente percebeu que os discentes não sabiam dizer o quanto a escola era distante da Linha Amarela¹⁷ e não sabiam porque as coisas eram feitas no automático, uma vez que ninguém conversava com essas crianças. E acrescentou que depois começaram a produzir textos com erros que foram sendo sanados na sala de aula. A narrativa da professora Simone provocou questionamentos às colegas que lhe assistiam, pois, sua posição não era a de alguém que estava à frente para passar informações, mas de quem estava aberta ao diálogo naquela comunidade narrativa. Além disso, suas colegas somente reagiram às suas palavras porque lhes despertaram ressonâncias ideológicas ou concernentes às suas vidas (BAKHTIN, 2009). Assim, foram instigadas a entrarem em diálogo com a narradora:

Professora Ruth: Como você faz para começar esse trabalho de escrita?

¹⁷ Uma das mais importantes vias expressas do Estado do Rio de Janeiro, denominada oficialmente como Avenida Governador Carlos Lacerda.

Professora Simone: Trabalho primeiro a oralidade. Olho as produções das crianças para ver a evolução e não para apontar erros. Trabalho em grupos o tempo todo.

Professora Ana: Como você vivencia essa barreira das crianças se sentirem incapazes?

Professora Simone: Não tinha esse problema porque as crianças são maiores. O papo é outro! Mas se não trabalhar a autoestima não adianta. “Vocês podem, vocês conseguem!” Eu era crítica também, mas eu elogiava mais que criticava. Eles não produziam nada! Todo mundo elogiava porque o comportamento da turma mudou completamente.

De acordo com sua enunciação, ficou evidente que a professora ajudava seus alunos a pensarem antes de escrever, corroborando o que era discutido e defendido nos encontros com base em autores estudados. Esta situação fica evidente na fala de Simone: “Pensa aí, o que você quer escrever? Os alunos falavam o que queriam escrever. Então agora escreve”.

Simone pensou em trabalhar inicialmente a identidade e o corpo humano, mas depois propôs o trabalho com a linha do tempo e fez a sua também. Ela exibiu um cartaz contendo o pé, a mão e a reprodução da própria foto. A professora enfatizou que todos os trabalhos foram feitos pelos alunos e no final do projeto ficaram em exposição, sendo produzido ainda um vídeo, que foi exibido também neste dia de apresentação de prática, com a música: “ninguém é igual a ninguém”.

No decorrer de sua apresentação, mais uma questão surgiu pela fala de outra professora:

Professora Ruth: Como caminhou da oralidade para a escrita? Ela potencializa o aluno para escrever!

Professora Simone: A troca com o outro é fundamental para o crescimento do coletivo.

A professora termina sinalizando que a produção foi por dentro da escola e na interação com os alunos. Quando Simone sublinha a ocorrência da interação, evidencia que não trata seus alunos como seres coisificados, mas como participantes do processo de comunicação interativa, e os reconhece como seus “outros”: “O ‘homem no homem’ não é uma coisa, um objeto silencioso; é outro sujeito, outro “eu” investido de iguais direitos no diálogo interativo com os demais falantes, outro “eu” a quem cabe revelar-se livremente” (BRAIT, 2013, p. 193).

Diante da apresentação desta docente, resalto que o que mais me marcou foi a sensibilidade desta em acolher a turma, vendo os alunos não como coitados, mas como sujeitos com potencial a ser desenvolvido a partir de outro viés no processo de aprendizagem. Outro ponto importante foi a abertura de espaço para ouvi-los a partir do trabalho com a oralidade, pois o debate que antecede a escrita é imprescindível, uma vez que colabora na organização do pensamento dos alunos e traz à existência o que dizer em suas escritas, já que, “não é a atividade

mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental” (BAKHTIN, 2009).

Compreendo o histórico realizado pela professora a cada ano letivo como uma avaliação cuidadosa para posteriormente construir um planejamento real, que vai ao encontro das características reais de sua turma por meio do trabalho com projetos. Assim, numa posição exotópica, ela adquire um excedente de visão (BAKHTIN, 2011), que lhe permite ver além do que está exposto à vista do outro e enxergar os pormenores da situação envolvida, a fim de alterá-la.

Portanto, a partir destes exemplos da proposta desse gênero discursivo “Apresentação de Práticas”, é possível argumentarmos que este foi de grande importância para que as professoras começassem a falar do que fazem profissionalmente, falar de suas práticas, possibilitando-as organizarem seus discursos orais para transformá-los em escritas docentes, assunto que discutiremos a seguir.

6.5 ESCRITA DOCENTE

Escrever é um processo que requer não só aprendizado, mas também constância nesta ação para que seja lapidada a partir de sua frequência, pois não é atividade fácil. Afinal, a escrita é um “ato como dar um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição” (PONZIO, 2010, pp. 9-10), isto é, uma ação em que se revela a autoria do escritor que deixa as marcas que constituem o seu estilo e mostra as suas concepções por meio de seu modo de ser e estar no mundo.

Portanto, este não é qualquer ato, mas algo complexo que precisa ser de fato vivenciado. Entretanto, vale destacar que nem sempre se escreve com vistas às funções sociais da escrita. Assim, o que na maioria das vezes se pratica na escola é uma ação mecânica e com pouca ou nenhuma conexão com a realidade. Dessa forma, podemos inferir que os professores são oriundos desse processo mecânico da ação de escrever, que os impede de se tornarem escritores competentes, para conseguirem expor as suas ideias de modo articulado para defenderem o que pensam a partir de sua atitude escritora. Isso porque ao longo dos anos de estudantes foram treinados a copiarem o já dito e na vida profissional, são desautorizados a dizer e retirados do lugar de protagonistas no que se refere às ações pedagógicas. Por isso, não têm o hábito de escrever, principalmente sobre os seus saberes e fazeres docentes. Além disso, em exercício profissional, quando escrevem é para atender às exigências das suas secretarias, na maioria das

vezes, consolidando assim um trabalho meramente burocrático, conforme destaquei no capítulo dois.

Conforme aponta Geraldi (2015), para se produzir um texto é preciso ter o que dizer, ter razões para dizer e ter para quem dizer. Certamente os professores têm muito a enunciar, mas talvez não tenham clareza de suas razões para isso e nem quem são seus interlocutores, o que pode reforçar o seu silenciamento. Assim, indagam: escrever para que se ninguém vai ler? Inclusive, esse é um questionamento comum no período de realização dos planos de curso das escolas. Se este questionamento surge, é porque acreditam mesmo que não há quem se importe com o que virão a escrever, reconhecendo esta escrita como uma tarefa apenas burocrática, para constar nos arquivos caso alguém um dia solicite. Embora nem sempre seja o que acontece, essa é a visão de alguns professores.

A trajetória de escrita no espaço dos EPELLE também não foi fácil, conforme relatado anteriormente, no tópico que trata da avaliação da formação. As professoras apresentaram resistência à proposta de escrever as atas dos “encontros” por falta de experiência e/ou por medo da exposição e das críticas das colegas, como avaliado por elas próprias. Todavia, nesse espaço havia o objetivo da escrita profissional/autoral, por isso a resistência foi enfrentada pela insistência e credibilidade no potencial de cada professora por parte da equipe de formadores que, devido a essa postura, conseguiu implementar a proposta.

Mais uma vez argumento que para formar alunos escritores faz-se necessário que tenhamos professores que escrevam, que se constituam autores de seus textos, os quais revelem o que sabem fazer profissionalmente. Por isso, apostei nas narrativas escritas como caminho de formação de professores alfabetizadores. Portanto, focalizei as escritas docentes ao longo deste estudo, a fim de saber se os professores escrevem, qual o conteúdo de suas escritas, de que modo suas narrativas podem possibilitar a sua formação e quais os possíveis deslocamentos que estas promovem de maneira a proporcionar também alterações identitárias nas professoras participantes da pesquisa formação a qual este estudo se vincula e que foram sujeitos desta investigação. Neste tópico, posicionei minhas lentes de pesquisadora nos textos que as professoras produziram no decorrer da formação e que foram publicados na Revista Práticas de Linguagem da Universidade Federal de Juiz de Fora¹⁸, com exceção do texto da professora

¹⁸ A Revista Práticas de Linguagem é um periódico eletrônico do Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, da Faculdade de Educação da UFJF, cujo objetivo principal é fazer circular o discurso do professor em relatos de experiências, enfocando a prática de sala de aula com a linguagem. O volume 5 traz os relatos das professoras participantes do EPELLE (Encontro de Professores para estudos de letramento, leitura e escrita), coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade da UFRJ, com ênfase na construção da autoria docente. Para leitura dos relatos, consultar: Revista Práticas de Linguagem, v.5, n.2 – 2015.

Liana que não consta nessa publicação. Os artigos retratam o trabalho que elas desenvolveram em suas salas de aula na interlocução com os seus alunos, sendo este o motivo de serem por mim selecionados, e também, por considerar que, por meio das narrativas escritas, eu poderia ver e compreender as práticas pedagógicas e as concepções defendidas por elas em seus trabalhos escritos.

Para este momento de análise, apresento um quadro com informações referentes aos textos escolhidos, trazendo logo em seguida as minhas percepções relativas a elas. Ao discorrer sobre tais percepções, trago algumas temáticas que emergiram dos textos produzidos pelas professoras, delineadas após a leitura atenta que fiz dos mesmos em articulação com os dados produzidos a partir das entrevistas individuais, que muito contribuiu para ampliar minhas análises e me possibilitar a observar mais nitidamente os aspectos contidos nos referidos textos.

Quadro 13: artigos produzidos pelas professoras participantes do EPELLE e selecionados para análise

Autoras	Título dos textos	Número de páginas	Número de Referências Bibliográficas	Referência a aspectos biográficos quanto à formação?	Presença da voz do aluno nos textos?
Elaine	Relato e reflexões sobre o cotidiano escolar em turma de 2º ano com enfoque na produção de textos.	41	08	Não	Sim
Liana	A arte de subverter ou será realmente agir?	08	00	Sim	Sim
Naara	Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante.	22	15	Sim	Sim
Simone	Alfabetizar ou elaborar projetos?	07	01	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela autora.

Os textos explicitados no quadro apresentam características diferentes, mas em alguns aspectos se assemelham. A extensão de cada um, evidenciada pelo número de páginas, varia bastante. No entanto, o que interessa mesmo é a qualidade deles e não sua extensão, pois podemos narrar um acontecimento em poucos minutos ou levar uma hora, por exemplo, a depender das escolhas que o narrador faz do que e como almeja contar o recorte que faz da sua história e de como ele o organiza no tempo, que dispensa a linearidade.

Outra observação se refere ao número de referências bibliográficas, que também diferem bastante, uma vez que há texto com quinze referências e outro com nenhuma ou somente uma. Mas, tendo em vista tratar-se de textos docentes elaborados na formação oferecida, não havia a pretensão de que estes fossem organizados nos mesmos parâmetros dos

artigos científicos, elaborados pelos pesquisadores acadêmicos, já que “o letramento profissional docente e letramento acadêmico não necessariamente coincidirão em suas regras de adequação” (ANDRADE, 2015a, p. 14). Além disso, entendo que os textos são considerados densos quando são tecidos a partir das experiências docentes, no sentido atribuído por Benjamin (1994) e Larrosa (2002), como algo que se deseja narrar porque nos passa, nos acontece e nos altera, por isso são prenes de conhecimentos que revelam o trabalho com a linguagem focalizando a formação discente, exatamente como observado nos textos das professoras escolhidos para esse momento de análise.

No que tange às semelhanças entre os referidos textos, observo a presença predominante da base teórica valorizada pelas autoras, mesmo quando não citada explicitamente, bem como o aspecto biográfico, com exceção de um deles, e a voz do aluno predominante em todos os trabalhos. Quanto a este último aspecto, considero muito relevante tendo em vista que entendemos que o professor só se constitui autor de sua escrita profissional quando o tema central de sua escrita é o texto de seus alunos. Logo, abrir espaços em que a voz discente possa ecoar tem como objetivo favorecer a produção de seus textos.

Convém pontuar que defendemos a produção de textos para serem lidos preferencialmente por outros professores, o que não significa falta de rigor por não serem produzidos a partir de uma pesquisa científica. Eles não são inferiores, mas apenas diferentes dos textos tecidos à luz da formatação exigida pela academia. Nas palavras de Andrade (2015a, p. 13): “os textos mais formadores muito provavelmente serão textos escritos por docentes e não por formadores pesquisadores”. E, embora alguns dos textos analisados tenham uma ou nenhuma referência bibliográfica, foi possível perceber que todos estavam permeados pela teoria, portanto, com embasamento para o que foi dito/escrito em relação ao que praticam pedagogicamente.

Após a leitura atenta dos textos, percebi aspectos biográficos explícitos referentes à formação no texto das professoras Liana, Naara e Simone, diferentemente do texto da professora Elaine. A professora Liana inicia seu texto contando do seu objetivo de se pensar como professora de Ensino Fundamental e vai se autoanalisando no decorrer de sua narrativa, trazendo à tona a relevância da reflexão sobre sua prática e as concepções pedagógicas adotadas por ela, e até se diz subversiva, referindo-se a um material imposto pela Prefeitura de Educação na qual trabalha. Assim, se posiciona dizendo:

Já me achei construtivista, hoje me vejo interacionista. Acho que de certa maneira subversiva, claro que antes mais passiva e menos questionadora que hoje, assim como todo mundo. (Liana - Extraído do texto: A arte de subverter ou será realmente agir?).

No artigo da professora Naara, o posicionamento biográfico apresenta-se com mais intensidade, pois ela faz diversas abordagens desde sua formação inicial até suas primeiras experiências como docente, a partir de indagações acerca de seu fazer pedagógico. No texto, conta da sua inexperiência para alfabetizar no início de sua carreira profissional e apresenta seu objetivo, que era compartilhar questionamentos e práticas com outros docentes também iniciantes e com quem mais se interessasse por suas temáticas. Além disso, intencionava refletir sobre o fazer profissional pensando a própria prática para assim compreender as suas ações e o processo de alfabetização. A professora Naara afirma que:

Relevante parcela dos problemas vivenciados e sentidos nesse início de carreira são provenientes da minha formação inicial. Em nenhum momento da minha formação inicial tive contato ou experiência com turmas de alfabetização. Ao indagar esse quadro de formação inicial, não me considerei apta, segura, confiante e autônoma para função de professora alfabetizadora. Esta insegurança apontava para vazios: um não saber da prática pedagógica e não saber teórico, pois, meu currículo da formação inicial teve apenas uma disciplina ligada à linguagem. (Extraído de texto: Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante).

Semelhante a Naara, a professora Simone inicia seu texto contando brevemente sobre a sua dificuldade e insegurança para alfabetizar, devido a lacunas na sua formação, conforme se pode constatar na narrativa a seguir:

Durante alguns anos, reneguei a mim mesma a tarefa de alfabetizar. Me sentia incompetente para tal função. Na verdade, era insegura, tinha estudado pouco sobre o processo de alfabetizar, não tinha a menor experiência. A segurança só veio quando comecei a me cercar de leituras, de práticas positivas e principalmente de resultados. (Simone - Extraído do texto: Alfabetizar ou elaborar projetos?).

As leituras mencionadas por Simone, como um dos disparadores para a conquista de sua segurança como professora alfabetizadora, fundamentam o trabalho docente, pois o embasamento teórico realmente traz a autoria em relação ao que se pretende praticar, uma vez que faz com que o docente saiba dizer o porquê de suas escolhas e ações. E mais que isso, dá a autonomia necessária para a defesa de seus posicionamentos.

Entendo que as práticas positivas são relevantes para quem está iniciando seu trabalho. Contudo, vale lembrar que as negativas também podem proporcionar construções outras de conhecimentos, desde que ouvidas e respondidas pelos participantes da relação dialógica, como nas apresentações de prática realizadas nos EPELLE, em que a ação escolhida para ser narrada não necessariamente era a bem-sucedida. Esta experiência evidenciou que o que não dá certo não deve ser imediatamente descartado, mas precisa ser apreciado e discutido para que os porquês que a levaram à negatividade sejam conscientizados, a fim de que as próximas práticas, lapidadas pelo refletir do insucesso, se alterem positivamente.

No que se refere à presença da voz do aluno nos textos docentes, foi possível verificar que esta foi valorizada pelas quatro professoras, trazendo inclusive exemplos dos posicionamentos discentes. Apenas a professora Simone não trouxe exemplificações da voz de seus alunos em seu trabalho, mas deixou evidente essa valorização a partir do modo como os situa em sua escrita. Cito abaixo trechos que viabilizam essa constatação:

Os projetos são escritos pelo professor e lidos para a turma em seguida e todo o grupo define como será feita a culminância do mesmo. Todos os processos são sempre feitos em discussão com todo o grupo para que a participação e o envolvimento de todos, de fato, aconteça. O conhecimento é trabalhado, discutido e construído o tempo todo. Inicialmente, a exploração da oralidade nas rodas de conversa é de extrema importância, pois é valorizado o pensamento individual e coletivo. Os alunos têm oportunidade de expor o que pensam através de sua linguagem e assim aprendem a valorizar a troca de mensagens e de linguagens entre o grupo. O momento de se dizer, de se fazer ouvir e de calar para ouvir o outro. A construção do conhecimento vai se tecendo pelo seu dizer e pelo dizer do outro, o coletivo se cria por todas as vozes geradas e partilhadas. É com essa linguagem que se começa a formar o pensamento sobre a leitura e a escrita. (Simone - Extraído do texto “Alfabetizar ou elaborar projetos?”).

Em outros momentos, a professora se posiciona valorizando a voz de seus alunos, assim como a sua voz foi valorizada na formação da qual participou, o que estamos conceituando como homologia de processos (ANDRADE, 2015a), uma vez que, estando a professora alterada pelos efeitos da formação, sentiu-se provocada a alterar sua prática junto aos alunos almejando vislumbrar tais efeitos neles também. Simone deixa evidente o seu trabalho com a linguagem e a presença do outro, tão necessária, para a constituição de cada sujeito envolvido na relação dialógica que se estabelece em sua sala de aula, a partir da valorização das diversas vozes que lá ecoam, culminando com o passo inicial para a construção do pensamento sobre a leitura e a escrita e, certamente, para a sua efetiva produção.

Considero importante relatar a trajetória de escrita de cada sujeito desta pesquisa, para que o leitor compreenda melhor as suas contribuições para este estudo. Em seus textos, as professoras Simone e Naara fizeram menção à constituição de suas escritas docentes. A primeira fez um breve comentário a esse respeito, ao enumerar em seu texto os projetos que desenvolveu. Assim, sustenta o argumento de que não é comum que os professores escrevam sobre seus fazeres: “Infelizmente não tenho o registro de todos, pois quando comecei com esse trabalho, não dava o devido valor ao registro como dou hoje.” (Simone – extraído do texto “Alfabetizar ou elaborar projetos?”).

Já Naara, trouxe algumas contribuições sobre a constituição da escrita docente, que julgo importe elencar, tais como: fundamentação das ações a partir da escrita das práticas; organização de ideias e reconstrução de experiências de forma reflexiva e escrita como

oportunidade de autoanálise. Compreendo que o relato a seguir sintetiza o posicionamento desta docente em relação à sua trajetória de escrita no espaço de formação do EPELLE:

Acredito que só foi possível me tornar capaz de produzir esse gênero discursivo de escrita docente porque tive uma formação em que me conduziam a pensar e investigar minhas ações. Fui direcionada e cobrada em não apenas experimentar as práticas discutidas, mas em transformá-las em escritas. (Naara – extraído do texto “Indagações de uma professora alfabetizadora”).

As outras duas professoras não se posicionaram em seus textos acerca de suas trajetórias de escrita, mas nas entrevistas individuais explicitaram o modo como elas ocorreram. Para auxiliar nas interpretações, busquei as narrativas que foram gravadas durante as entrevistas e posteriormente transcritas, as quais mostram em detalhes como foi a trajetória de escrita de cada uma, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas, e selecionei alguns trechos. As narrativas a seguir emergiram a partir da questão do roteiro de entrevista que indagava: “No EPELLE o objetivo é que as professoras escrevam, por isso há um investimento nessa produção. Conte como foi a sua trajetória de escrita”. Vejamos o que contaram:

No EPELLE assim, é... mais inicialmente pelos textos que eram pedidos. Então, o que era pedido, o que era possível eu fazia. E aí depois quando foram fazendo os trabalhos de finalização, aí aumentou a quantidade. Hoje em dia, eu tenho uma... é...uma educação maior em relação a isso. Então, por exemplo, dentro do que está sendo visto, do que está sendo estudado, lido, eu vou pensando coisas interessantes que eu poderia escrever. E eu faço anotação e eu vou escrevendo paralelamente, mesmo que não seja pedido. Então assim, eu tenho dois textos, lá comigo, que eu estou fazendo, estou elaborando, que estão...guardados, entendeu? De práticas de trabalho. É...um falando sobre o movimento de escrita discente, né? Como é que os alunos produzem textos em sala de aula, como é que é feito o trabalho em sala de aula e o outro sobre literatura. Então, assim... eu vou tendo umas ideias e, os temas vão surgindo e aí eu vou escrevendo sobre isso porque escrever me faz pensar sobre esse processo também, o processo do meu trabalho. (Simone – Entrevista Individual – 31 de maio de 2017).

Em resposta à questão da entrevista que versava sobre como o EPELLE contribuiu para o aprimoramento da escrita, Simone falou também do conteúdo de seus textos, o que considerei relevante compartilhar por entender que esse relato complementa o que ela havia contado anteriormente sobre sua trajetória de escrita.

Então assim, eu escrevo sempre de coisas que realmente aconteceram em sala de aula. Então é por isso, muita gente lê alguns textos meus e fala assim: “nossa, parece que é tão vivo isso!” Porque realmente eu falo de uma coisa que aconteceu. Não é um texto que você lê e fala assim: ah, será que é mesmo? Não, porque são as minhas práticas de sala de aula. (Simone – Entrevista Individual – 31 de maio de 2017).

Sobre o processo de produção dos textos docentes fomentados por esta proposta de pesquisa-formação, os discursos das outras professoras também nos conduzem a refletir sobre a contribuição do EPELLE neste sentido:

Eu não sabia o que escrever, aí teve o personal EPELLE, que era a Elizabeth. Eu lembro do nosso primeiro encontro que eu fui na universidade encontrar ela e falei pra ela que não tinha o que escrever. Eu falei, não tenho o que escrever, acabei de entrar

na alfabetização, não tenho o que dizer ainda. Como que eu vou dizer? Nem, nem pode ser fiel! Então não posso escrever agora. Eu queria um tempo na verdade, eu queria justificar pra ela que eu precisava de mais um tempo pra começar a escrever. Então ela, me disse pra eu não ter esse compromisso da escrita acadêmica agora, pra eu só escrever, pra eu narrar o que eu estava fazendo. Como eu não sabia, ela falou: “não, só narra, narra tudo que você faz”. É, e eu comecei a narrar, de forma descomprometida com a academia. A narrar mesmo, sem... sem citar os teóricos, só comecei a narrar. E aí quando eu comecei a narrar, eu comecei a refletir, eu comecei a pensar: mas por que eu estou fazendo assim? Então quando eu comecei a escrever o que eu estava fazendo, foi o momento que eu estava ao mesmo tempo refletindo sobre o que eu estava fazendo e foi daí, desse descompromisso, desses tópicos., Eu lembro que a primeira vez que eu sentei com ela, eu fiz tópicos assim. Eu falei: mas eu não sei, eu tenho tantas dúvidas! Como é que você quer que eu escreva se eu tenho tantas dúvidas? Aí nossa primeira escrita foi um esboço que eu escrevi. Ela: quais são suas dúvidas? Então, meu primeiro rascunho foi uma série de perguntas. Ela falou: “escreve suas perguntas”. Eu comecei a escrever as minhas perguntas e aí depois eu fui tentar responder as minhas próprias perguntas narrando o que eu fazia. E...por isso que surgiu meu primeiro texto, minha primeira escrita docente como alfabetizadora, que foi do EPELLE. (...) As indagações de uma professora iniciante (risos). Foi justamente por isso, que esse texto surgiu de indagações, das indagações. (Naara – Entrevista Individual – 13 de maio de 2017).

Ah foi difícil, foi difícil porque...é...como eu era uma das poucas que, a única que tinha só o normal, muitas vezes os textos, o aprofundamento não vinha na mesma velocidade, no mesmo grau de aprofundamento que os outros tinham. Então eu levava mais tempo pra, pra colocar ali. Como não tinha o hábito, a prática, meu texto era, acho que ainda hoje ainda é confuso, né? Então eu acho que estar ali e sair dali, fez eu perceber que eu precisava fazer o registro que hoje eu chamo de registrar e respaldar, ao mesmo tempo que eu registro o que eu fiz eu estou me respaldando, que na hora que alguém passar e precisar, correto? Nem sempre, mas está feito e se eu puxar pela memória, e eu costumo fazer muito o registro fotográfico, que a partir dali eu lembro das coisas que não possa, é, ter pulado na hora de escrever, que acontece muito. (Liana – Entrevista Individual – 21 de julho de 2017).

A trajetória, bem é...como é que eu posso dizer (...) é...eu, eu não tinha muito a preocupação de registrar, inclusive é uma coisa que a gente falava muito lá no Pedro II, a gente não registra a nossa prática, a gente comenta muito sobre isso. A gente faz tanta coisa legal, a gente não registra. Mas... é o dia-a-dia, ele é muito tumultuado, né? Você tem que fazer tanta coisa e você ainda parar para registrar o que você fez! A gente vai acabando deixando de lado. Então lá, (referindo-se ao EPELLE) eu de uma certa forma tinha alguém que me obrigava, entre aspas, né? Existia um motivo para fazer aquilo. Eu tenho assim, uma base com escrita, que eu já, eu não escrevia muito sobre a minha prática naquela época. Eu registrava muito assim o que eu tinha feito mais por tópicos. Ah, hoje eu fiz isso, isso, isso. As observações dos alunos, eu fazia em outro caderno que eu tinha só pros alunos, então, pra eu registrar o caminho da criança. Mas juntar o que eu fazia, a observação da turma, a observação do aluno. Era uma coisa assim bem mais rápida porque eu precisava, eu sabia falar sobre aquilo pra cada Conselho de Classe, com os pais, mas eu não...Quando eu entrei pro EPELLE, porque aí eu já estava pensando sobre essas coisas e ali tinha uma necessidade, né. A Lud botava isso como uma... coisa importante naquele momento e aquilo eu enxerguei também como algo importante. Aí eu comecei a me obrigar a fazer aquilo, né? E...como eu gostava também e de uma certa forma tenho um... assim escrevo com uma certa facilidade e comecei a ler também, alguns autores que ela... além desses de base, ela também falava, dava indicação de vários livros e eu comprava os livros, e eu lia os livros, aí eu identificava coisas no livro que tinham a ver com o que eu fazia. (Elaine – Entrevista Individual – 15 de junho de 2017).

Analisando estes trechos, é possível fazermos algumas inferências importantes para a reflexão que aqui estou estabelecendo. Simone, por exemplo, ressalta a importância das

solicitações de escrita do EPELLE, que fizeram com que ela adquirisse uma certa regularidade para escrever. Esta professora considera que para a escrita docente ter sentido, seu conteúdo precisa ser o que de fato o professor realiza em sala de aula. Outro aspecto considerado relevante para ela é o entrelaçamento entre teoria e prática, e por isso pensa a escrita a partir das leituras realizadas e dos estudos a ela ofertados, conforme aponta ao enunciar que: “A segurança só veio quando comecei a me cercar de leituras”.

Diferentemente de Simone, Naara relata que, embora tivesse experiência com a escrita desde criança, escrevendo cartas e poemas e também em seus diários, como uma maneira de se expressar, não tinha intimidade com a escrita de sua prática de alfabetizadora. Além disso, era professora iniciante, com pouca vivência pedagógica, motivo pelo qual acreditava não ter o que dizer. Entretanto, conseguiu expor o que faz profissionalmente e porque tirou da sua pouca experiência o que contou, assim como salienta Benjamin (1994) ao defender que o narrador retira da experiência própria ou da relatada pelos outros o que conta e assim potencializa a produção de conhecimentos a partir do intercâmbio do conteúdo narrado. A professora Naara pode narrar também porque tinha quem quisesse lhe ouvir/ler, dando-lhe assim espaço para o seu discurso, de modo responsivo, no sentido de uma escuta que fala (BAKHTIN, 2010). Assim como Simone, ela salienta, em seu texto aqui analisado, o quanto a prática necessita da teoria, ao enunciar em outro trecho que:

Os encontros em que ocorrem discussões e diálogos, com textos de diversos autores (...) que nos são ministrados, alimentam minha prática, tornando-me autora de minhas ações pedagógicas, de meus conhecimentos e fornecendo sentidos a essas ações. (Naara – extraído do texto “Indagações de uma professora alfabetizadora”).

A importância do EPELLE em fomentar a escrita docente também é revelada por Liana, que faz uma autocrítica em relação a sua escrita, porém reconhece seus deslocamentos por meio da formação. Mas, mesmo afirmando que atualmente seu texto ainda se apresenta confuso, entende que ele se alterou, progrediu e não é mais o mesmo.

Elaine, assim como Liana e Simone, não tinha a preocupação de registrar a sua prática, mas afirma que o EPELLE apresentava um motivo para escrever. Além disso, a partir do incentivo e solicitação de leituras discutidas pelos formadores, pode perceber a relevância do embasamento teórico e passou a identificar as teorias que davam sustentação à sua prática.

Debruçando-me sobre os textos das professoras, fui incitada a contar da minha experiência de trajetória de escrita também, depois de vencido o trauma com os entraves que enfrentei em minha alfabetização, conforme expus na primeira parte da introdução desta tese. Já alfabetizada, o gosto pela escrita foi em mim aflorado. Eu gostava de tudo escrever como um modo de me organizar, como se fosse um planejamento. Mas, infelizmente, no primeiro

segmento do Ensino Fundamental, as oportunidades de escrita espontânea eram quase inexistentes, e somente no último ano do segundo segmento tive a oportunidade de praticar escritas a partir de práticas sociais reais propostas por minha professora de Língua Portuguesa, nos momentos reservados para as redações. A experiência de ter sido aluna dessa docente marcou-me de tal modo que em meu primeiro ano do curso de formação de professores, consegui vencer a timidez e cheguei até participar do concurso de poesias promovido pela escola, sendo selecionada dentre as melhores da sala de aula na primeira etapa do concurso. Não fui para a segunda etapa, mas para quem não esperava muita coisa, ficar entre as primeiras da sala já foi muito bom.

Posteriormente, passei a escrever profissionalmente os documentos exigidos pela Secretaria de Educação, primeiro nos diários de classe, depois em relatórios descritivos, avaliações de encontros e outros que surgiam ao longo do ano letivo. Entretanto, quando ainda atuava como regente de turma, eu não tinha o hábito de escrever sobre as minhas práticas profissionais, assim como as professoras participantes desta pesquisa também não tinham.

Na função de Orientadora Pedagógica, escrevia e ainda escrevo nas atas de reuniões e de conselhos de Classe, em registro de atendimentos e em resposta a outras instituições que venham, por algum motivo, interagir com a escola em que trabalho e solicitar o meu posicionamento. E, sem nenhuma cobrança e/ou obrigação, narro minhas atividades profissionais em um caderno que providencio a cada início de ano, pois além de ser uma maneira de organizar e documentar o meu trabalho, também tenho a oportunidade de refletir e pesquisar sobre o que faço para assim melhorar o meu fazer, que hoje entendo ser responsável/responsivo e sem alibi, no sentido bakhtiniano, configurando assim a minha escrita profissional, no chão da escola. Advogo que o professor necessita exercitar a sua escrita profissional sempre, e se valer da oportunidade de formação que ela favorece. É importante dizer que minhas narrativas escritas como pesquisadora ampliam a minha produção de conhecimentos profissionais.

Destaquei também para essa discussão o que as professoras dizem a partir de escritas narrativas sobre o desenvolvimento de seu trabalho com a alfabetização, uma vez que se valem delas para produzirem seus textos e contarem o que acontece em suas salas de aulas na interlocução que estabelecem com os seus alunos. Por meio de seus posicionamentos, é possível perceber o quanto aprendem com esse modo de escrita.

Elaine narrou em seu texto “Relato e reflexões sobre o cotidiano escolar em turma de segundo ano com enfoque na produção de textos: escritores iniciantes produtores de textos”, aspectos importantes da dinâmica que utilizou e entendeu como produtiva para dar continuidade

à alfabetização de seus alunos, já que declarou que a maior parte dessa turma era autônoma em sua leitura e produtora de pequenos textos. Assim, estabeleceu como base de seu trabalho a proposta de alfabetizar letrando, inserindo os seus alunos nas práticas sociais de leitura e escrita. E, objetivando mediar a prática de produção de textos, valeu-se da didática da língua escrita proposta por Ludmila Thomé de Andrade, que defende a utilização dos cinco espaços discursivos: a voz do aluno, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a refacção e a publicação, já discutidos no quarto capítulo desta tese.

Percebi que Elaine, envolvida pela formação discursiva da qual participou, ofereceu aos seus alunos uma vivência semelhante, partindo da valorização da voz discente para o que levava como proposta para o interior de sua sala de aula. E ela faz algumas afirmações que evidenciam o destaque dado a esse aspecto: “Penso que ouvir o outro ajude a abrir caminhos para a criatividade”; “A turma aprovou a ideia”; “A voz do aluno acima de tudo”. (Elaine; extraído do texto “Relato e reflexões sobre o cotidiano escolar”). A professora destaca que o processo de escrita que propõe parte da escrita espontânea da criança. Assim, ela se distancia de propostas mecânicas, levando as crianças a se apropriarem do processo reflexivo em suas práticas escritoras, pois se faz necessário pensar sobre a língua para ser capaz de escrever alicerçado em suas próprias ideias. Mas a voz de cada um é composta por muitas vozes, daí o enfoque na relação dialógica entre os sujeitos para negociarem o já dito, a fim de buscarem a melhor maneira de dizer. Desse modo, os alunos tornam-se capazes de lapidarem suas escritas para ao final publicarem para que outros possam lê-las, produzirem sentidos outros e assim perpetuarem a cadeia produtiva de conhecimentos.

Liana, na narrativa de seu texto “A arte de subverter ou será realmente agir? ”, revela-se interacionista e aposta na rotina e planejamento para que a alfabetização se efetive de modo favorável. Assim, defende a avaliação diagnóstica a fim de respeitar os conhecimentos prévios de seus alunos para direcionar seu trabalho. Pensando nisso, ela organiza suas aulas de maneira que possa trabalhar com músicas, leituras literárias diárias e jogos, em busca de produção de sentidos que apontem para o letramento. Por isso afirmou:

Importa se faz ou fez o que se faz em sala de aula. Importa muito que sentido se dá a cada momento compartilhado com nossos jovens, mesmo na mais tenra idade, seja de aproximação ou de afastamento diante do objetivo maior que deveria ser a LEITURA e a ESCRITA. (Liana; Extraído do texto: A arte de subverter ou será realmente agir?).

Porém, o ponto alto de seu trabalho, a meu ver, se dá na valorização da voz dos alunos. Pois, assim como defendo que ouvir a voz do professor é fundamental para se pensar a formação docente, argumento que ouvir a voz dos alunos também é o primeiro passo para se almejar um

ensino de qualidade. Em seu texto, a professora valoriza as relações dialógicas e o dizer de seus alunos, conforme registrado nas linhas que seguem:

Era a hora de colocar um pouco de oralidade para dar voz e efetivar construção de leitura e escrita e seus usos. Desenvolvendo a oralidade amplia-se essa construção de conhecimento. O verdadeiro letramento se dá nos menores momentos de cada dia letivo, onde a mínima atenção dada àquele cidadão pode fazer a máxima diferença. (Liana - Extraído do texto: A arte de subverter ou será realmente agir?).

Ao analisar o texto de Naara, “Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante”, pude perceber a homologia de processos muito pulsante e a própria professora relata que proporcionou a seus alunos uma formação semelhante a que recebeu nos EPELLE. Por isso, ouvir a voz discente, valorizar as relações dialógicas, possibilitar o letramento e vislumbrar formar alunos escritores autores, é o que se propõe a referida professora. Assim ela escreveu:

O trabalho de formação que tive, de que me apropriei, me impulsiona a produzir e passo a ter por objetivos formar alunos autores, leitores, fornecer a alfabetização dentro da perspectiva do letramento, oferecendo espaços discursivos, dialógicos e reflexivos. Estes mesmos objetivos foram trabalhados no meu processo de formação profissional. Estou me constituindo em um sujeito autor de minha escrita. (Naara – extraído do texto “Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante”).

Em busca de seus objetivos, Naara transformou a sua sala em um ambiente alfabetizador, entendendo esse espaço como lugar de produzir sentidos e que, por isso mesmo, pode servir de referencial a ser pesquisado pelos alunos e não como um amontoado de coisas que nada ou quase nada acrescenta para a produção de conhecimentos, justamente devido à sua descontextualização. Observo que esta professora também desenvolve a didática da língua escrita em sua prática de alfabetização, assim como a professora Elaine.

Focalizando o texto da professora Simone, “Alfabetizar ou elaborar projetos?”, percebi que esse título provoca uma reflexão em torno dessa dicotomia que muitos docentes fazem ao separar o processo de alfabetização do trabalho com esta modalidade de organização do tempo e da dinâmica escolar e fica claro que ela considera que essa separação é inadequada porque uma coisa não inviabiliza a outra. Pelo contrário, a partir do trabalho nesta perspectiva, a alfabetização acontece e com muito mais sentido, pois os projetos partem do interesse dos alunos, logo, trazem o sentimento de pertencimento e por isso maior participação. Percebo que a escolha de Simone em nortear a sua prática desta forma não lhe impediu de utilizar a mesma didática das demais professoras. Assim, imersa nesta dinâmica, planeja a sua prática partindo da voz do aluno e os demais espaços discursivos se apresentam. Destaco um fragmento da narrativa de seu texto que considere ser uma síntese de sua prática alfabetizadora:

Muitas vezes quando falo a respeito do trabalho com projetos para outros professores, sou indagada no seguinte sentido: em que momento entra a alfabetização? E o ba-be-bi-bo-bu? E a sistematização da leitura e da escrita? Mas, na realidade, esse trabalho não é separado e sim é o próprio trabalho de alfabetizar, pois dentro do projeto

sistematizo a escrita, trabalho com textos de diferentes gêneros, utilizo o conhecimento do aluno, trabalho a oralidade, a produção individual e coletiva, estimo a elaboração e a troca de experiências entre o conhecimento dos alunos e dou sentido à alfabetização. (Simone - Extraído do texto “Alfabetizar ou elaborar projetos?”).

Diante dos textos das professoras, mais uma vez recorri às entrevistas individuais para conhecer seus posicionamentos acerca do que realmente pensam a respeito das narrativas escritas, já que escrevem narrativamente. Para tanto, parti da questão do roteiro da entrevista que indagava: Estudos mostram que as narrativas são um caminho fecundo para a formação docente. Você concorda? Qual é a importância das narrativas escritas na sua formação profissional?

As quatro professoras defenderam a narrativa como caminho de formação docente. Naara deu o seguinte depoimento a respeito:

Eu acho que vocês podem com certeza afirmar, está aqui a prova viva. Se eu escrevo hoje, se eu estou nos espaços discursivos, se tive vários projetos aprovados, se eu tive a premiação dos professores do Brasil, foi porque eu narrei as minhas práticas, foi por causa da narrativa. Eu posso te garantir: a narrativa é formativa! Eu posso te garantir isso e a minha página¹⁹ também. Se a gente pegar o processo de minha narrativa, como eu comecei e até hoje, você vai ver o tanto que evolui. (Naara - Entrevista Individual – 13 de maio de 2017).

O discurso de Naara defendendo a importância da experiência de narrar suas experiências, reconhecendo esta modalidade de escrita como profícua para sua formação, é reforçado em outro momento e também é compartilhado pelas demais docentes entrevistadas:

A minha formação profissional é uma formação narrativa. A minha formação ela só existe porque eu narrei ela, porque eu narrei a minha prática. Eu não sabia como começar a escrever até a Beth falar: “escreve suas dúvidas e narre o que você está fazendo”. Desde o início até hoje eu só sei sentar e pensar sobre a minha prática e escrever sobre ela se eu narrar algo. Que aí eu narro uma situação, eu vou analisar essa situação. Então, a minha formação é narrativa. Quando eu jogo na página algo que aconteceu na minha sala, ah hoje eu trabalhei isso. Ah, eu vou produzir o material do calendário. Mas porque eu estou fazendo esse calendário, né? Qual a metodologia que eu estou utilizando para fazer esse calendário? Quando eu vou narrar a experiência vem toda uma metodologia, uma descrição, os objetivos...Acho que a minha formação ela é uma formação narrativa. (Naara – Entrevista Individual – 13 de maio de 2017).

Eu acho que é essa reflexão mesmo, esse pensar, entendeu? Porque você vai... você não vai falar de qualquer coisa, você vai falar de algo que você faz, de algo que você acredita, que você considera importante. Então, quando você vai falar sobre isso, você tem que até ter um cuidado, né? Se as palavras que você está escolhendo pra escrever aquilo ali, estão colocadas corretamente. Se o outro vai entender aquilo que você quer dizer, né? Ou se você não vai ser mal interpretada, porque.. .é...É o seu trabalho! Então como é que você vai usar de qualquer forma? Então eu acho que a narrativa ela é importantíssima, principalmente quando você está falando da sua prática docente. (Simone – Entrevista Individual – 31 de maio de 2017).

¹⁹ A professora refere-se à sua página no facebook denominada Diário de bordo, que é um espaço em que escreve sobre questões referentes à alfabetização, que na data dessa entrevista contava com quatro mil professores que acompanhavam suas postagens e discutiam a sua prática, conforme informação da mesma.

Hoje eu vejo muito mais como aquilo que eu estava falando, registrar e respaldar. É...eu tenho que ter, mesmo que em off, mesmo que não seja uma coisa que alguém me pediu, alguma coisa escrita. Porque por exemplo, no dia que a coordenação me pediu o que eu estava fazendo pra atender o terceiro ano, que é foco de atenção na prefeitura, eu tinha lá. Eu não fiz outro texto, peguei a página 3.0 que é o registro eletrônico e peguei e imprimi. Não vinha no formato de narrativa como eu gosto de fazer, mas ele mostrava a realidade do trabalho. (Liana – Entrevista Individual – 21 de julho de 2017).

Ah, eu acho que é um...é o diálogo, né? Você assim, a tua narrativa você vai, é...seja lá o que for que você vai falar, ou seja de tua prática, ou seja da tua visão de mundo, é um momento acho que de diálogo, né, é um momento que você vai narrar um acontecimento ou a tua leitura, você vai refletir. Sei lá, acho que é, não tem como não falar. Não tem como... ninguém vai, digamos se fosse um outro tipo de texto, um..., não sei, só vejo narrativo mesmo. É muito forte esse, esse gênero narrativo, né? É muito forte! . (Elaine – Entrevista Individual – 15 de junho de 2017)

Num movimento exotópico que me favoreceu ter um excedente de visão (BAKHTIN, 2011) e por isso me possibilitou ver nos outros, do lugar que eu ocupo, individual, singular, que é só meu, o que só eu posso ver, pois a esses outros a visão é inacessível do lugar que eles ocupam fora de mim, procurei analisar/interpretar as narrativas das professoras sujeitos dessa pesquisa de modo a apenas completar seus horizontes sem alterar o que há de original em cada um.

Diante das narrativas escritas e orais pude perceber que a concepção de criança adotada é de ser ativo, que participa de seu processo de aprendizagem e que por isso tem sua voz respeitada e, portanto, ouvida e dialogada, tendo em vista que os alunos são vistos como produtores de conhecimentos. Devido a essa concepção, a visão das professoras se mostrou alterada e, conseqüentemente, suas práticas. Assim, considero que outras identidades docentes foram tecidas, de modo a garantir a função mediadora e de interlocutor principal dos alunos.

No que se refere à alfabetização, esta é desenvolvida a partir da perspectiva do letramento. As docentes que contribuíram com esta pesquisa demonstram entender que precisam alfabetizar com sentido e para tanto se faz necessário inserir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, do mesmo modo que lhes foi oportunizado pela formação continuada da qual participaram. Cada uma a seu modo, justamente porque são seres únicos e singulares, vinculam a experiência que tiveram no espaço formativo às suas salas de aula, materializando assim a homologia de processos que defendemos. Para dinamizarem o processo de alfabetização, adotaram a didática de escrita em que o trabalho se alicerça a partir dos cinco espaços discursivos. Abandonaram a rigidez da prática tradicional, embora não desconsiderem seus pilares.

Pude perceber também a valorização do embasamento da prática. Para estas professoras, importa saber fazer, mas também saber o porquê estão fazendo de um modo e não de outro. Daí

o diálogo com as muitas vozes retratadas em seus textos, mesmo naqueles em que não havia citações explícitas. As vozes alheias se fizeram próprias e talvez com tanta intensidade que não se materializaram na escrita, mas mesmo assim estavam lá. As vozes dos interlocutores do percurso de formação (formadores, professores, teóricos lidos) se fizeram presentes o tempo todo, pois deixaram suas marcas nos dizeres, conforme nos revela Simone: “Eu vou meio que escrevendo sobre aquilo que eu entendi e relacionando com a minha prática, mas é difícil fazer citação. Eu sei de quem é, sei quem fala, sei quem acredita, eu consulto meus registros de caderno...” (Simone – Entrevista Individual – 31 de maio de 2017).

As professoras demonstram também que valorizam de tal forma a escrita sob a alegação de que é formadora, documenta a prática e por isso não é possível entender o professor que não escreve, confirmando assim a minha tese de que para formar alunos escritores precisa haver professores escritores. Além disso, compreendem o teor formativo das narrativas escritas que versam sobre as práticas docentes, que não é qualquer narrativa, mas a que trata do trabalho que é desenvolvido junto aos alunos.

Questionadas, no momento das entrevistas, sobre que tópicos ou temas os textos de professores deveriam tratar, reafirmaram a importância da discussão sobre a prática profissional:

Ah, eu acho que da prática, né? Prática, sobre produção, sobre alfabetização, sobre leitura, sobre o processo de construção da criança... (Simone – Entrevista Individual – 31 de maio de 2017).

Que seja qualquer assunto que surge na sala de aula, no chão da sala de aula... (Naara - Entrevista Individual – 13 de maio de 2017).

Acho que principalmente, é... reflexão sobre a prática e a teoria. (Elaine – Entrevista Individual – 15 de junho de 2017).

Esse entendimento das professoras sobre a atividade narrativa traz muito ativamente a figura do professor reflexivo, que ao refletir pesquisa o seu fazer. Logo, a figura do professor pesquisador também se intensifica e assim clarifica a ideia de que ser pesquisador está vinculado à profissão docente, pois é somente refletindo e pesquisando sobre o que pratica que há a possibilidade de haver deslocamentos e produção de conhecimentos.

Também é possível inferirmos que a participação no EPELLE contribuiu para que as professoras se tornassem escritoras e tomassem gosto por narrar sua prática pedagógica. Assim, uma escrita gestada nesse espaço formativo se corporificou e até assumiu outras dimensões, mesmo com a dificuldade dessas docentes publicarem o que escrevem se não estivessem vinculadas à academia. Neste sentido, podemos argumentar que uma grande contribuição deste

espaço formativo foi fomentar a compreensão de que a prática profissional docente deve ser permeada pela escrita, devido ao seu caráter formador.

Por fim, cabe pontuar que foram muitas questões discutidas e muitos aspectos visualizados, mas não é possível trazer tudo numa narrativa de pesquisa. Por isso, estão aqui as escolhas que fiz e o que decidi contar sobre a escrita docente. Portanto, vale ressaltar que os professores podem escrever e tem muito para dizer de seus saberes. Entretanto, é preciso ter para quem dizer. Ainda há grande necessidade de valorização da voz docente e, conseqüentemente, de seus textos também, para que sejam publicados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei a escrita dessa tese narrando um pouco da minha história pessoal, que se entrelaça com a acadêmica e profissional tornando-me pesquisadora. Rememorei minha vida de aluna que não se enquadrou no modelo de alfabetização oferecido, pois ele não dava conta de atender às minhas necessidades. Assim como nos dias atuais, para muitos alunos, o modelo de ensino que a eles se apresenta também já não dá conta de ir ao encontro de seus anseios.

Encaminhei minha trajetória profissional sempre preocupada em aprofundar conhecimentos que vislumbrassem uma maneira diferente de contribuir com a qualidade do ensino, em especial com a alfabetização das crianças da escola pública, oriundas de classes populares, assim como eu fui. Percebo que, embora o magistério não tenha sido a minha primeira opção profissional, no fundo sempre existiu dentro de mim uma vontade grande de interferir na realidade educacional, para que do lugar que eu ocupo pudesse tornar o processo de aprender a ler e escrever menos penoso do que foi para mim. Para isso, se fez necessário pensar em caminhos outros de aprender, o que implicou diretamente em caminhos outros de ensinar. Daí o meu interesse pelo campo da Formação de Professores, inclusive por compreender que esta deve se dar num fluxo contínuo. Meu interesse se deu também devido a implicação que tenho com a formação em serviço de professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, que inclui os alfabetizadores.

Para dar continuidade aos meus estudos iniciados no Mestrado, segui com o mesmo propósito no Doutorado, mas agora com foco nas narrativas escritas por reconhecê-las como caminho profícuo para a reflexão em torno das ações docentes, visando seu replanejamento para “afinar” o fazer pedagógico e assegurar a tomada de decisões com vistas à qualidade do ensino.

Seguindo nesse propósito, vinculei minha investigação à pesquisa-formação *As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública*, alicerçada na formação discursiva das relações escolares, que apostou na disposição de escutar o professor. Assim, a pesquisa que me propus a realizar pretendeu refletir acerca do papel das narrativas escritas de professores alfabetizadores no contexto da formação continuada do EPELLE, partindo também da valorização de suas vozes de modo a possibilitar alterações nas maneiras de se pensar a atividade docente, objetivando visualizar as constituições e alterações das identidades profissionais.

A partir daí, fui provocada a questionar se existe resignificação das práticas pedagógicas a partir de experiências de narrativas escritas das professoras participantes da pesquisa-formação desenvolvida no EPELLE. E imersa em minhas inquietações outras

questões surgiram: como é a prática de escrita dos professores? Eles escrevem? O que escrevem? Para que escrevem e para quem? De que forma as narrativas escritas podem ser formadoras? Que percepções os professores têm de suas trajetórias de formação? De que forma as escritas docentes propiciam a constituição da identidade profissional? Que vozes marcam as escritas desses professores? Que concepções têm sobre alfabetização? Quais são os caminhos que percorrem para alfabetizar?

Diante de tantas indagações tracei objetivos para esta investigação e busquei caminhos para alcançá-los. Logo, procurei compreender, a partir de uma experiência de pesquisa-formação, o modo como as narrativas escritas ressignificam as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. Construí outros mais específicos, a saber: reconhecer as vozes que marcam as escritas docentes, bem como os sentidos atribuídos às suas trajetórias de formação; analisar as narrativas escritas dos professores alfabetizadores e a influência destas na constituição da identidade profissional docente; identificar as concepções de alfabetização presentes nas narrativas; proporcionar a visualização de possíveis caminhos de ressignificação das práticas de alfabetização a partir das narrativas e reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes.

Nesta direção, realizei a pesquisa bibliográfica buscando conhecimentos sobre as narrativas escritas nos processos de formação continuada. Também desenvolvi a pesquisa no campo empírico e o observei por um período de dois anos, com anotações em cadernos de campo. Além desses procedimentos, entrevistei individualmente quatro professoras e analisei seus textos produzidos no percurso da formação, a fim de encontrar respostas para as questões que me moviam nesse estudo. Para tanto, fui em busca de interlocutores que pudessem me acompanhar pelo caminho, tais como o referencial teórico pautando nas leituras de Mikhail Bakhtin, Walter Benjamin, Ludmila Thomé de Andrade, Antônio Nóvoa, entre outros.

Na trajetória dessa pesquisa, por ocasião do levantamento bibliográfico, pude observar que a escrita docente não é habitual, pelo menos não do jeito que esperávamos encontrar, ou seja, a escrita do trabalho que os professores realizam profissionalmente. Constatei que estes costumam escrever em documentos oficiais que lhes são exigidos pelos seus locais de trabalho, mas não como um hábito de formação contínua. Ou ainda, escrevem autobiograficamente, o que é relevante, mas pode e deve ir além disso. Portanto, almejei algo que pudesse ultrapassar esse modo de escrita, que detalhasse a prática pedagógica desenvolvida pelos professores no sentido de dizer e/ou mostrar o caminho percorrido por eles como mediadores na construção de conhecimentos de seus alunos.

O campo de formação (EPELLE) foi caracterizado pelas professoras como um lugar de troca de experiências com seus pares, com as formadoras e as pesquisadoras. Tais experiências eram, no sentido larroseano, como o que nos passa e nos atravessa, portanto, o que marca porque tem significado. Estas experiências foram compartilhadas no sentido benjaminiano de aconselhamento, pois traziam a autoridade de quem realmente havia experienciado o fato e, portanto, podia discursar com propriedade a respeito e se autorizar a aconselhar, a dizer.

Importa destacar que as professoras sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, já têm mais de vinte anos de experiência profissional, apenas uma tem menos de dez anos, mas todas têm a percepção de que precisam repensar suas práticas e que essa reflexão não acontece automaticamente. Pelo contrário, elas compreendem que esta precisa ser provocada e o EPELLE constituiu-se um espaço promotor dessas provocações, fomentadas pela interlocução entre os sujeitos. Assim, aflorou o conceito de professor reflexivo, uma vez que a partir da relação dialógica refletia-se tanto para planejar quanto para alterar a prática, intencionando gerar deslocamentos nas professoras e, conseqüentemente, em seus alunos. Neste contexto, foi possível visualizar o surgimento de professoras pesquisadoras, que passaram a investigar os acontecimentos relativos à sua prática e as respostas de seus alunos. Portanto, arrisco-me a dizer que em todo professor pesquisador há um professor reflexivo.

Partindo do princípio de que a constituição do sujeito ocorre por meio da linguagem, em interlocução com outros sujeitos, numa relação alteritária em que o papel do outro se torna indispensável, uma vez que este vê do lugar que ocupa o que nenhum outro pode ver, e assim vai dando o acabamento provisório do qual todos precisam para prosseguir na busca constante pelo conhecimento, argumento que neste espaço de formação, os sujeitos foram se constituindo dialogicamente pelo outro. E a multiplicidade de vozes proporcionava que discursos alheios fossem se tornando próprios, demarcando a autoria de cada professora, revelada pela produção de seus textos escritos.

A escrita docente, como já mencionado, quase não acontece para tratar da prática profissional, porém apareceu com toda intensidade no campo de formação, pois o objetivo era que os professores escrevessem para legitimarem o seu fazer e a sua autoria e assim oportunizarem a leitura de textos docentes por seus pares. Nas entrevistas e nos textos narrativos que produziram, as docentes relataram que eram “obrigadas” a escrever, já que havia um incentivo para essa prática, que acontecia por meio do processo de formação possibilitando que revelassem o posicionamento profissional acerca dos saberes docentes.

Uma atividade que considere relevante para a materialização da escrita docente foram as apresentações de práticas, pois ao se autorizarem a compartilhar conhecimentos oralmente e se permitirem dialogar com outros sujeitos, repensavam seus fazeres e se alteravam em relação às suas concepções. Logo, pode-se concluir que as escritas narrativas foram formadoras devido às mudanças pelas quais passaram os sujeitos envolvidos no processo formativo postos em situação de escrita, alterando a si mesmos e conseqüentemente às suas práticas, conferindo-lhes deslocamentos que reconfiguraram a identidade profissional de cada docente. Portanto, posso afirmar, a partir desta investigação, que as narrativas escritas garantem o seu potencial formador desde que haja reflexividade voltada para o fazer profissional, pois é na reflexão sobre a prática que o professor vai à procura de respostas para as suas indagações e para respondê-las precisará transitar por caminhos outros, não para encontrar soluções prontas, mas para dar suas próprias respostas, produzindo assim novos conhecimentos.

Nesta perspectiva de formação ficou evidente que os professores escrevem. Entretanto, atingir o patamar de escritores foi um processo gradativo, pois inicialmente houve certa resistência frente a essa nova proposta de formação. O grupo se assustou com o novo e houve professora acreditando que não tinha o que escrever. Porém, por meio da escuta sensível de formadores dispostos a contribuir com a constituição de professores autores de seus saberes e fazeres e das interlocuções com seus pares, a prática escritora foi legitimada com o objetivo de que escrevessem sobre o que realizam como profissionais.

Percebi que as professoras passaram a praticar a escrita, trazendo para o seu discurso narrativo os saberes da experiência vinculados à teoria, pois compreenderam que uma alimenta a outra. O hábito e o gosto pela escrita ultrapassaram o campo formativo. Assim, foram encorajadas a publicar seus textos, que certamente interessarão a outros professores. Todavia, só se lançaram como escritoras do que fazem em suas salas de aula porque descobriram que são produtoras de conhecimentos legítimos e por isso têm muito para contar de seus fazeres, pois encontraram na formação ouvintes responsivos e motivos para dizer, formando-se e favorecendo a formação de seus interlocutores.

Ao compreenderem a relevância da relação teoria/prática, foram ao encontro do diálogo com teóricos que referendassem seus saberes. Envolvidas com a teoria bakhtiniana defendida na formação da qual participavam, assumiram a importância do trabalho com a linguagem e se comprometeram com a alfabetização na perspectiva discursiva. Assim, direcionaram a prática pedagógica com foco nos cinco espaços discursivos defendidos por Andrade (2015). Todavia, não considero que abandonaram por completo a concepção tradicional de ensino antes desenvolvida, mesmo porque nem tudo deve ser descartado. Porém, o que se revelou foi o

compromisso com a concepção de alfabetização na perspectiva discursiva da linguagem, evidenciado nos discursos narrativos das professoras pela presença do trabalho com os alunos em seus textos, pela valorização da voz discente e pela interlocução estabelecida em sala de aula, evidenciando a prática profissional por elas desenvolvida.

A pesquisa demonstrou que algumas professoras pouco dialogam com teóricos em seus textos, mas também evidenciou outras que trazem muitas vozes para a tessitura do diálogo, como as que interagiram no espaço formativo e outras conhecidas por iniciativas próprias. Entretanto, mesmo com a não citação de referenciais teóricos, foi possível percebê-los implícitos nos textos de autoria das docentes. As vozes das formadoras e dos demais sujeitos envolvidos nas interlocuções que se estabeleciam também permearam tais escritas, pois as palavras alheias se tornaram próprias.

Após percorrer todo o trajeto dessa pesquisa, concluo que a proposta de formação que se materializou nos EPELLE difere-se de tantas outras apresentadas em diversos espaços, pois como atestam as professoras, a voz docente foi ouvida e dialogada, o que considero o passo inicial para a projeção de formações que produzam sentidos indo na direção de reconhecer os professores como intelectuais produtores de conhecimentos, capazes de realizarem suas atividades com autonomia.

Cada professora foi um outro importante para as interlocuções no contexto formativo e a escrita, que outrora nem sempre era exercida ou não tratava especificamente do fazer profissional e se apresentava isenta da preocupação de ser iluminada pela teoria, configurou-se num hábito e passou a ser compreendida como imprescindível para a formação docente a fim de que os professores sejam reconhecidos como autores de sua própria prática.

Diante de tudo que foi apresentado e discutido, considero que as práticas pedagógicas das professoras que experimentaram a proposta da pesquisa-formação desenvolvida nos EPELLE foram ressignificadas, o que podemos constatar nos discursos explicitados em seus textos autorais, que vão ao encontro da qualidade do ensino almejada para os alunos que se encontram em processo de alfabetização.

Finalizo essa pesquisa considerando que devido ao investimento na produção de textos relativos à prática profissional, saberes foram mobilizados, construídos e reconstruídos, o que implicou diretamente no compromisso de as professoras formarem alunos que dominem a escrita. Considero que estas professoras se tornaram escritoras e autoras de seu saber fazer devido às oportunidades que lhes foram oferecidas. Entretanto, reconheço que ainda é preciso um grande investimento em propostas formativas que garantam a escrita docente e que reconheçam os professores como sujeitos da formação. Por fim, afirmo que não tenho a

pretensão de apontar nenhum caminho pronto a seguir, mas de suscitar reflexões que levem a outras formas de caminhar, a fim expandir a ressignificação das práticas alfabetizadoras a outros docentes para que um universo maior de alunos seja favorecido com ações educativas de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. **Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil**. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. Ciências Humanas e Pesquisas: leituras em Mikhail Bakhtin (orgs.). 2. ed – São Paulo, Cortez, 2007.

_____. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: outros conceitos chave. 2ª ed. - São Paulo: Contexto, 2012.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação**. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

_____. **As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública**. Projeto de pesquisa – Observatório da Educação – CAPES, 2010.

_____. **Uma proposta discursiva de formação docente**. Revista Práticas de Linguagem – Fale ao professor. V.1, n. 2, jul./dez. 2011.

_____. **Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao patchwork**, 2012.

_____. **Formadores et alii: as alterações identitárias de professores universitários constituem os discursos docentes**. Conferência Educação e Sociedade, 2014a.

_____. **O rigor metodológico de uma pesquisa-formação e a disseminação entre pares docentes**. Livro NEC, 2014b.

_____. **A circulação de receitas de alfabetização entre formadores e alfabetizadores**. Revista Aleph. Ano XI, n. 22. Dezembro, 2014c.

_____. **Encontros de professores para estudos de letramento, leitura e escrita: a autoria de textos docentes**. Revista Práticas de Linguagem, v. 5, n. 2, 2015a.

_____. **Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – caderno 05. Brasília, 2015b.

ANDRADE, Ludmila Thomé de; CORSINO, Patrícia. **Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do Ensino Fundamental: o instrumento de avaliação do PNBE-2005**. In: PAIVA et al (Org.). Culturas, conhecimentos, linguagens: O Jogo do Livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, v. VI, p. 79-91.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski:** tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **Tempo e Narrativa em Paul Ricoeur:** considerações sobre o círculo hermenêutico. In: Revista de História e Estudos Culturais, vol. 9, Ano IX n. 1, 2012.

BECKER, Fernando. **Ensino e pesquisa: Qual a relação?** In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (orgs.). Ser professor é ser pesquisador. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Macie Gagnebrir. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia.** In: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin: conceitos chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. **A formação do professor:** um olhar fenomenológico. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. Formação de professores? Da certeza à compreensão (org.). Bauru: EDUSC, 2003.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chaves.** 5. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade:** a era da informação: economia, sociedade e cultura. v.2. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Dicionário de análise do discurso.** Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita – história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

_____. **A escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais.** In: CHARTIER, Anne-Marie. Práticas de leitura e escrita – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHAUTZ, Grace Caroline Chaves Bulbrin. **Sobre narrativa com a narrativa:** esmiuçando saberes na brecha do acontecimento. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. Metodologia

narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

CHAVES, Idália Sá. **Formação é viagem...narrativa é memória dela.** In: ARAÚJO, Mairce da Silva e MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. (Orgs.). *Voices da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa.** Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILLEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORSINO, Patrícia; PIMENTEL, Cláudia. **Reflexões sobre leitura literária na escola.** In: CORSINO, Patrícia. (Org.). *Travessias da literatura na escola.* 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

DONDA, Beatriz. **A constituição da autoria docente em processos de formação continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. **Autor e autoria.** In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos chave.* 5. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

FRAMBACH, Fernanda. **Leitura literária: deleite, pretexto ou experiência (trans) formadora?** (Palestra). PNAIC – I Seminário Regional do polo Caxias. Duque de Caxias, Rio de Janeiro. 27 de agosto de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Maria Tereza; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisas: leituras em Mikhail Bakhtin.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, Nilson Guedes de. **Pedagogia do amor: caminho de libertação na relação professor-aluno.** Rio de Janeiro: WAKEd, 2000.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Formação de professores, memórias e narrativas.** In: ARAÚJO, Mairce da Silva e MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. (Orgs.). *Voices da educação: formação de professores, narrativas, políticas e memórias.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GOODSON, I. **El estudio de las vidas del profesorado: problemas y posibilidades**. In: GOODSON, I. (ORG.). *Histórias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro. 2004, p. 297-313.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPOLITTO, Dinéia. **Formação continuada: análise de termos**. In: *Integração – ensino pesquisa e extensão*. Ano VI, n. 21, maio/2000.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. **Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 11. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes na formação continuada de professores de leitura e escrita**. Tese. (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

LUCKESI, Cipriano C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** *Pátio*. Porto Alegre: Artmed. Ano 3, n. 12 fev./ abr. 2000.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 22. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes – 3ª impressão. Belo Horizonte / Ed: UFMG, 1998.

MINAYO, Maria C. de s. (Org). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Fernanda I. **Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Identidades em crise e práticas pedagógicas**. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Cláudia R. e PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs.). *Narrativas docentes: trajetórias de trabalhos pedagógicos*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MOTA, Ednacelí A. D. **O escritor e seu outro**. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura. (ORGs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Graf. FE, 2005.

NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Editora, 1995.

_____. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2007.

_____. **Profissão docente**. São Paulo, 2010. Revista Educação, edição 154, 2010.

Origem da palavra. Disponível em: www.origem.da.palavra.com.br. Acesso em 26 de setembro de 2016.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias**. Mesa Redonda História Oral, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. **A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo**. In: BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história de formação**. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura. (ORGs.). *Porque escrever é fazer história*. Campinas: Graf. FE, 2005.

PREZOTTO, Marissol; CHAUTZ, Grace C. C. B.; SERODIO, Liana Arrais. **Prefácio**. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICOEUR, Paul, 1913. **Tempo e narrativa (tomo 1)** / Paul Ricoeur. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papiros, 1994.

_____. **Tempo e narrativa– Tomo III** / Paul Ricoeur. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **La vida: un relato en busca de narrador**. In: Educación y política. Buenos Aires, Docencia, 1989, p. 45-58, 2006.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Narrativas docentes: visibilidades de saberes e fazeres alfabetizadores na socialização da prática pedagógica cotidiana**. In: PÉREZ, Carmem Lúcia vidal (Org.). Experiências e narrativas em educação. Niterói: EdUFF, 2017.

SAUJAT, Frédéric. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama**. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Significados. Disponível em: www.significados.com.br. Acesso em 26 de setembro de 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUSA, Naara Maritza de. **Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante**. Revista Práticas de Linguagem, v. 5, n. 2, 2015.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, Solange Jobim. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas**. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia. (Orgs.). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **A escola como organização do trabalho docente**. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Os fins do trabalho docente**. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Escrita de professores: estratégia de formação e instrumento de valorização profissional.** In: PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura. (ORGs.). *Porque escrever é fazer história.* Campinas: Graf. FE, 2005.

WERNECK, Simone. **Alfabetizar ou elaborar projetos?** *Revista Práticas de Linguagem*, v. 5, n. 2, 2015.

APÊNDICES



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

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____,
portadora da identidade _____ e CPF _____,
aceito participar da pesquisa de doutorado da doutoranda **Rosangela Padilha Thomaz dos Santos**,
matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
que desenvolve a pesquisa “As Narrativas Escritas como Possibilidades de Formação Continuada de
Professores Alfabetizadores”. Autorizo-a a utilizar para fins de análises nessa pesquisa, minha imagem,
citação de meus enunciados (orais e/ou escritos) produzidos no campo de pesquisa, durante as
entrevistas e nos textos de minha autoria.

Quanto a minha identificação nos textos produzidos a partir desta pesquisa (tese e artigos)
gostaria de ser identificada: () por meu próprio nome / () por um pseudônimo, que é:
_____.

Data: ___/___/___

Assinatura: _____



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezada professora,

Você sabe que, como doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tenho pesquisado o EPELLE, desenvolvendo uma pesquisa intitulada “As Narrativas Escritas como Possibilidades de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”. Sua participação é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa e por isso gostaria de solicitar que responda as perguntas que foram elaboradas por mim e que constam no roteiro desta entrevista.

I - DADOS PESSOAIS:

1- Nome _____

2 – Idade: _____

3 – Escolaridade:

() Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação

II – FORMAÇÃO:

1 – Magistério (Curso Normal do Ensino Médio)

Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____ Local: _____

2 – Curso de Graduação: _____

Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____ Local: _____

3- Curso (s) de Pós-Graduação:

Ano de início: _____ Ano de conclusão: _____ Local: _____

Outros cursos de Pós-Graduação? () Sim. Quais? () Não

III – PARTICIPAÇÃO NO EPELLE:

1 – Data de início: _____

2 – Frequentou ou frequenta há quanto tempo? _____

3 – Como você conheceu o EPELLE? Por que decidiu frequentá-lo? Como se deu a sua entrada nesse campo de formação? Conte-me um pouco desta história.

4 – Você recomendaria o EPELLE para outras professoras? () Sim () Não

Por quê?

5 – Faça uma breve avaliação da sua vida profissional considerando sua atuação antes e depois do EPELLE.

IV – ESCRITA DOCENTE:

1 – Como você avalia a sua escrita docente antes de ingressar no EPELLE? Fale sobre os temas e com que frequência você escrevia.

2 – No EPELLE o objetivo é que os professores escrevam, por isso há um investimento nessa produção. Conte como foi a sua trajetória de escrita no EPELLE.

3 – O EPELLE contribuiu para o aprimoramento da sua escrita? Se contribuiu, explique de que maneira isso ocorreu.

4- Em que espaços você escreve na sua vida? (escola, residência, local de lazer, espaço religioso, etc.). Situe para mim, mais detalhadamente, as suas escritas de cunho profissional.

5 – Dos textos elencados acima quais seriam do tipo narrativo?

6 – Estudos mostram que as narrativas são um caminho fecundo para a formação docente. Você concorda? Qual é a importância das narrativas escritas na sua formação profissional?

7 – Em sua opinião os textos de professores deveriam tratar de que tópicos, temas, conteúdos, para serem interessantes?

8 – Você considera importante que os professores escrevam? Por quê?

9 – Como você avalia a sua escrita docente atualmente?

MUITO OBRIGADA!

ANEXOS



E P E L L E – Leduc

**Encontros de Professores para Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita
Pauta do 7º encontro de 2015**

Dia 10/06/2015

18h30min às 21h

Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade.

(Sônia Kramer)



18h30min – 18h45min

- Leitura Literária – A árvore vermelha (Shaun Tan-Editora SM).
Sugestão, leitura e disponibilização da Professora Simone Werneck.

18h45min – 19h

- Apresentação oral da resenha do texto da Professora Flávia Carvalhal
Resenhista – Professora Bruna

19h – 19h15min

- Breve apresentação da organização do livro: “A interlocução na sala de aula”
(Nelita Bortolotto)

19h15min -20h

- Explorando conceitos e ideias do livro: “A interlocução na sala de aula” (Nelita Bortolotto)
- Em dupla ou trio preencher dois itens da tabela, de acordo com as considerações realizadas a partir da leitura do livro.

20h – 20h15min - (Intervalo)

20h15min – 21h

- Socialização das considerações das duplas/trios
- Em casa, para a próxima semana, fazer uma breve reflexão sobre o trabalho das professoras A e B, apresentadas por Bortolotto, levando em consideração itens como: A CONCEPÇÃO DE ENSINO; A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA; O TRABALHO COM TEXTOS; A INTERLOCUÇÃO NA SALA DE AULA.

Obs.: É importante que o seu trabalho enquanto docente esteja presente neste texto, por aproximação ou afastamento de um dos processos pedagógicos apresentados pela autora.



Leduc

**Encontros de Professores para Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita
Pauta do 8º encontro de 2015**

Dia 24/06/2015

18h30min às 21h

É preciso ter espaço para arriscar, em consequência, é preciso ter espaço, não só para acertar, mas para expor hipóteses, dúvidas – espaços para discutir possibilidades de leitura que levem a criança a pensar, interagir, discordar e concordar.
(Cecília Goulart)

18h30min – 18h45min

- ✓ Leitura Literária – A Caixa de Jéssica (Peter Carnavas. Tradução: Rosana Rios-Ed. FTD)
Sugestão, leitura e disponibilização: Professora Isabela Vieira.



18h45min – 19h

- ✓ Apresentação oral da resenha do texto da Professora Simone Werneck
Resenhista – Professora Jaqueline

19h – 19h45min

- ✓ Apresentação e comentários acerca da breve reflexão sobre o trabalho das professoras A e B, apresentado por Nelita Bortolotto, com destaque para: a concepção de ensino, a concepção de criança, o trabalho com textos e a interlocução na sala de aula (resgate da atividade do encontro anterior).

19h45min -20h

- ✓ Intervalo

20h – 21h

- ✓ Explorando conceitos e ideias do livro: “A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo” (Ana Luíza Bustamante Smolka)
 - Foco no capítulo: Discutindo pontos de vista
- ✓ Relação das reflexões das professoras com algumas ideias do livro “A criança na fase inicial da escrita...”

Formadoras: Aline Lanzilotta e Beatriz Donda

EPELLE - Leduc



Encontros de Professores para Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita
Pauta do 10º encontro de 2015

Dia 30/09/2015

18h30min às 21h

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tesse enquanto houve a história.

Walter Benjamin

18h30min – 18h45min

- ✓ Leitura Literária: **O vestido azul (conto popular / autor desconhecido)**

Sugestão, leitura e disponibilização: **Professora Naara Maritza**

18h45min – 19h

- ✓ Apresentação oral da resenha do texto da **Professora Elaine Lourenço**
Resenhista – **Professora Simone Werneck**

19h – 20h

- ✓ Discussão do texto:
Recontando histórias na escola – Gêneros discursivos e produção da escrita
Autor: Sandoval Nonato Gomes-Santos

20h – 20h15min

- ✓ Intervalo

20h15min – 21h

- ✓ Considerações acerca do texto
- ✓ Agendamentos para as atividades dos próximos encontros

Formadora: Beatriz Donda

EPELLE - Leduc



Encontros de Professores para Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita Pauta do 11º encontro de 2015

Dia 21/10/2015

18h30min às 21h

A criança está sempre pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir (...). A criança conhece o mundo enquanto o cria e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra.

Solange Jobim e Souza

18h30min – 18h45min

✓ Leitura literária:

É Vagão de Roda fina a sua mãe Leopoldina
Autora: Sylvia Orthof.

Sugestão, leitura e disponibilização: **Professora Annie Caroline**

18h45min – 19h 10min

✓ Apresentação oral da resenha do texto da **Professora Naara Maritza**
 Resenhista – **Professora Ana Paula Lopes**

19h 10min – 19h 50min

✓ Apresentação de Prática
Professora: Simone Werneck

19h 50min – 20h

✓ Intervalo

20h – 21h

✓ Discussão do texto: Recontando histórias na escola – Gêneros discursivos e produção da escrita
 Autor: Sandoval Nonato Gomes-Santos
 Foco: 3º capítulo

✓ Considerações acerca do texto

Formadora: **Beatriz Donda**

EPELLE - Leduc



**Encontros de Professores para Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita
Pauta do 12º encontro de 2015**

Dia 04/11/2015

18h30min às 21h

Sujeitos 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.

Ludmila Thomé de Andrade

18h30min – 18h45min

- ✓ Leitura literária: “O mistério do coelho pensante”

Sugestão, leitura e disponibilização: **Professora Ana Rodrigues**

18h45min – 19h 30min

- ✓ Apresentação de Prática

Professora: Simone Werneck

19h 30min – 19h 40min

- ✓ Intervalo

19h 40min – 21h

- ✓ Apresentação e discussão das principais ideias do livro: Recontando histórias na escola – Gêneros discursivos e produção da escrita
Autor: Sandoval Nonato Gomes-Santos
- ✓ Considerações

Formadora: **Professora Ludmila T. de Andrade**