



1989 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 06 - Formação de Professores

**TRANSFORMAÇÃO DE FOCOS DE ANÁLISE DE ESCRITAS DE DOCENTES: O MOVIMENTO DAS PESQUISADORAS INICIANTES**  
Luiza Kerstner Souto - UFPel - Universidade Federal de Pelotas  
Josiane Jarline Jäger - UFPel - Universidade Federal de Pelotas  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

#### RESUMO

Este trabalho descreve, analisa e reflete sobre a transformação dos focos de análise de escritas de professoras orientadoras de estudo (OEs). Para isso, abordamos as análises embasadas em perspectivas teóricas e metodológicas, apresentando resultados e discussões realizadas. Elencamos esse processo de transformação das análises como fundamental para nossa formação como pesquisadoras iniciantes, nos permitindo pensar diferente do que se raciocinava e ampliar nosso olhar a partir da interação e leitura do/com o mundo, consigo e com o outro. As leituras e os encontros orientadores foram elementos que constituíram e reverberaram na nossa *experiência* enquanto pesquisadoras iniciantes. A disposição para (trans)formar-se também foi elencada como essencial para que os focos de análise e problematizações fossem se modificando no decorrer da pesquisa.

#### TRANSFORMAÇÃO DE FOCOS DE ANÁLISE DE ESCRITAS DE DOCENTES: O MOVIMENTO DAS PESQUISADORAS INICIANTES

#### RESUMO

Este trabalho descreve, analisa e reflete sobre a transformação dos focos de análise de escritas de professoras orientadoras de estudo (OEs). Para isso, abordamos as análises embasadas em perspectivas teóricas e metodológicas, apresentando resultados e discussões realizadas. Elencamos esse processo de transformação das análises como fundamental para nossa formação como pesquisadoras iniciantes, nos permitindo pensar diferente do que se raciocinava e ampliar nosso olhar a partir da interação e leitura do/com o mundo, consigo e com o outro. As leituras e os encontros orientadores foram elementos que constituíram e reverberaram na nossa *experiência* enquanto pesquisadoras iniciantes. A disposição para (trans)formar-se também foi elencada como essencial para que os focos de análise e problematizações fossem se modificando no decorrer da pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores; iniciação à pesquisa; escritas de professoras.

#### PALAVRAS INICIAIS

Desejaria dizer que tudo quanto fiz e escrevi é provisório. Considero que todo pensamento [...] tem a ressalva de ser experimental.

Hannah Arendt (2005)

Arendt diz da provisoriidade do pensar por ser uma atividade que não produz sabedorias perenes ou conhecimentos e teorias acabadas. Compreendemos a pesquisa dessa forma, pois sempre resta algo a dizer e pensar. Não conseguimos abarcar a totalidade de um objeto ao analisá-lo e, ao o olharmos em tempos diferentes, poderemos ter outras percepções e reflexões para elaborar. Isso se dá por nos inscrevermos enquanto sujeitos em contextos históricos, políticos, econômicos e culturais em movimento.

Assim, a construção da pesquisa acontece na interação entre sujeitos, textos e contextos da pesquisa. Nessa relação, re-elaboramos nossas indagações, decorrentes das inquietações e respostas provisórias que elaboramos. Desse modo, queremos re-fazer e re-pensar o caminho de nossa pesquisa, realizada enquanto pesquisadoras iniciantes, para identificar questões e acontecimentos que influenciaram a experiência de nosso pensamento. Para isso, descrevemos e refletimos sobre as análises realizadas durante nossa atuação como pesquisadoras iniciantes, vinculadas à um Projeto de Pesquisa que investiga a formação continuada de professores, no âmbito do Observatório da Educação/CAPES, de uma Universidade pública do Rio Grande do Sul.

Ao longo de nossa atuação, nos ocupamos com a organização do Banco de Textos de Orientadoras de Estudo (BTOE). Os textos que compõem este banco foram coletados durante os encontros de formação continuada do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em específico as formações realizadas, entre 2013 e 2014, no âmbito de uma das universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Os textos coletados versavam sobre questões relativas às temáticas trabalhadas na formação e foram aplicadas por formadores e pesquisadores ligados ao projeto de pesquisa.

Em nossas análises, nos debruçamos sobre os textos das professoras orientadoras de estudo que versavam sobre as temáticas avaliação e planejamento. Realizamos análises das escritas problematizando questões relacionadas aos conhecimentos dos professores e como eles desenvolvem os mesmos, intencionando, a partir disso, pensar como a formação inicial e continuada influencia as ações pedagógicas dos professores e como estes vão constituindo sua identidade e profissionalidade docente.

Em 2013, as coletas foram realizadas antes da formação ter abordado a temática que se referia à questão mobilizadora de escrita, servindo como um diagnóstico dos conhecimentos que as OEs possuíam, apesar de ser possível ter ocorrido, anteriormente, pelas OEs, a leitura dos cadernos de formação que versavam sobre as temáticas. A coleta realizada em 2014, aconteceu após terem sido trabalhadas as respectivas

temáticas. Na tabela a seguir, estão as questões relativas às temáticas planejamento e avaliação.

**Tabela 1 - Questões sobre planejamento e avaliação (2013 e 2014)**

QUESTÕES 2013	SIGLA	QUESTÕES 2014
Como avalia as aprendizagens? Como verificar se os objetivos traçados foram alcançados?	AVA	
Que princípios devem ser considerados no processo de planejamento do ensino nos anos iniciais?		Que aspectos e princípios devem ser considerados no processo de planejamento do ensino nos anos iniciais?
O que devemos considerar para planejar o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa?	PPALP	E, no seu ponto de vista, como a avaliação está articulada ao processo de planejamento de ensino?

Fonte: tabela de autoria própria.

Em 2013 foram coletados 315 textos na temática planejamento e 368 textos na temática avaliação. Em 2014, as temáticas da avaliação e planejamento foram associadas em uma questão, entendendo as duas temáticas como constitutivas da organização do trabalho pedagógico do professor. As respostas a essa questão totalizaram 240 textos. A seguir, na Tabela 2, apresentamos as turmas, temáticas e anos de coleta abarcados em cada análise. Como pode ser observado, pelo menos uma mesma turma foi sempre mantida:

**Tabela 2 - Turmas, temáticas e anos de coleta dos textos analisados**

1ª análise		2ª análise		3ª análise		4ª análise		5ª análise	
2014		2015		2016		2016		2017	
PPALP		PPALP		AVA		PPALP		PPALP	
		PPALPeAVA				PPALPeAVA		PPALPeAVA	
Turma	Coleta								
A	2013								
B	2013	A	2014			A	2014	A	2014
C	2013							D	2013
								D	2014
								E	2013
								E	2014

Fonte: tabela de autoria própria.

Na sequência, descreveremos as indagações que mobilizaram as análises das escritas das OEs nas temáticas avaliação e planejamento. Apresentaremos os resultados e discussões realizadas e refletiremos sobre os elementos que identificamos como motivadores do nosso processo de transformação da forma de olhar para os dados e discuti-los.

## RE-FAZENDO E RE-PENSANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

[...] mas seus traços, que estavam ordenados, ficaram alterados para sempre.

Rainer Rilke (1908)

Iniciamos o processo de análise em 2014 com foco no conteúdo de 64 textos de OEs, de 3 turmas de formação de 2013, que versavam sobre as questões de planejamento, buscando ver quais concepções e princípios as professoras apresentavam como importantes para o trabalho no ciclo de alfabetização. Como resultados da análise, encontramos pelo menos 4 concepções mais recorrentes nas escritas em torno do ato de planejar:

(1) **Valorizar os conhecimentos prévios das crianças.** Em várias unidades dos cadernos de formação é explicitada a importância de valorizar e mobilizar os conhecimentos prévios das crianças a fim de subsidiar novas aprendizagens. Os conhecimentos prévios são recorrentemente trazidos como aspecto importante a ser considerado pelo professor na organização do planejamento a fim de, assim, valorizar as habilidades e as necessidades das crianças. Nas escritas das OEs, foi possível identificar significativo destaque dado para a importância de se buscar saber quais são os conhecimentos prévios das crianças. Elas também escrevem afirmando sobre a necessidade de se partir dos conhecimentos prévios para pensar o processo de planejamento, de modo que, dessa forma, as crianças possam avançar nas aprendizagens.

(2) **Considerar as hipóteses de aquisição da escrita.** Os cadernos do PNAIC trazem os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) que, ao tentarem compreender os processos que os sujeitos realizam durante a aquisição da língua escrita, evidenciam 5 hipóteses/níveis de escrita evolutivas, com características específicas, as quais as crianças apresentam até se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética. São elas: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética. Nas escritas das OEs, é perceptível a importância atribuída à realização do diagnóstico dos níveis de aquisição da língua escrita dos alunos nas classes de alfabetização, a fim de organizar o planejamento a partir dos resultados identificados, visando à efetivação de práticas pedagógicas desafiadoras e à garantia dos direitos de aprendizagem.

(3) **Observar os eixos norteadores do ensino da Língua Portuguesa** Nos cadernos de formação do PNAIC, a discussão sobre a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização é bastante enfatizada. Um aspecto destacado é que a rotina de sala de aula deve contemplar os vários eixos da Língua Portuguesa como objetos de ensino. Os eixos da Língua Portuguesa são divididos em: análise

linguística, leitura, produção de textos escritos e oralidade. Para cada um desses eixos são elencados objetivos e estratégias a serem contemplados pelo professor em seu planejamento. Nos textos analisados, observamos a importância atribuída pelas OEs à tarefa de contemplar os eixos norteadores no processo de planejamento para o ensino da Língua Portuguesa. Entretanto, as OEs não ilustram que tipos de atividades podem ser realizadas ou que aspectos precisam ser observados e pensados para de fato contemplar os eixos de ensino no planejamento.

(4) **Garantir os Direitos de Aprendizagem.** Os Cadernos de Formação do PNAIC trazem direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização, organizados a partir das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010), do Conselho Nacional de Educação, e do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (2012), emitido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Os direitos de aprendizagem são indicados como norte para a organização do processo de definição dos planos de estudos e, inclusive, do planejamento das aulas. Nas escritas das OEs, os direitos de aprendizagem são explicitados como norte para pensar o planejamento, esclarecendo o que precisa ser trabalhado a cada ano, com o objetivo de que a alfabetização seja garantida ao término do 3º ano do ciclo de alfabetização.

A partir dessa análise de 2014, pudemos considerar que as OEs apresentavam conhecimentos sobre os princípios que conduzem o processo de planejamento e que o PNAIC poderia se constituir numa importante política de formação continuada; porém, ainda percebemos a necessidade de ampliar a dimensão conceptual sobre os princípios que podem orientar o processo de planejamento no ciclo de alfabetização.

Em 2015, voltamos aos textos para observar tendências que se mantinham ou se alteravam em relação às concepções e princípios do planejamento e da avaliação, analisando 39 textos produzidos pelas OEs em 2013 e 2014, de uma das turmas que havíamos analisado em 2014. Para isso, fizemos fichamentos dos cadernos de formação do PNAIC (anos 1, 2 e 3 – unidades 1 a 8 e caderno de avaliação), buscando mapear as principais concepções em torno das temáticas planejamento e avaliação, a fim de cotejá-las com aquilo que era trazido nas escritas das OEs. Como concepções e princípios do planejamento e avaliação mais recorrentes nos 39 textos, foram encontrados:

(1) **Realidade.** Os cadernos de formação do PNAIC explicitam sobre a importância de se propor atividades que considerem a ampliação do universo de conhecimento do aluno a partir de si mesmo, do contexto em que vive e da diversidade do mundo (BRASIL, 2012). Nas escritas das OEs, nos anos de 2013 e 2014, é destacada a importância de considerar a realidade ao planejar as ações pedagógicas. Esta ideia de realidade está no âmbito do senso comum, entretanto, percebe-se que a ideia de realidade apresentada se relaciona às questões de contexto e de valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

(2) **Objetivos.** Considera-se fundamental pensar sequências de ensino, as quais contemplem objetivos diferenciados para alunos que se encontram em hipóteses variadas de escrita, visando efetivar a consolidação da alfabetização (BRASIL, 2012). Nos textos de 2013, foi possível perceber a importância colocada pelas OEs em estabelecer objetivos claros de aprendizagem de acordo com o processo de aprendizagem em que o aluno se encontra, trabalhando numa perspectiva de avançar nos conhecimentos. Já no ano de 2014, as escritas das OEs retratam o estabelecimento de objetivos atrelados à avaliação diagnóstica considerando, portanto, os conhecimentos prévios dos alunos para pensar o processo de planejamento.

(3) **Avaliação.** Nos cadernos de formação do PNAIC, a avaliação, em suas três dimensões (escolar, da aprendizagem e dos processos de ensino), é entendida na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, avaliando-se não somente para diagnosticar dificuldades e limitações dos alunos, mas as possibilidades e avanços dos mesmos. As escritas das OEs de 2013 versam sobre a avaliação enquanto diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, tendo-os como ponto de partida para pensar o planejamento. Nas escritas das OEs de 2014 também se fala sobre avaliação diagnóstica, entretanto, a avaliação como acompanhamento é a modalidade destacada. Em algumas escritas, a avaliação da prática pedagógica é mencionada como estratégia para repensar as ações educativas.

(4) **Direitos de Aprendizagem.** São trazidos pelo PNAIC como guia para o planejamento e planos de estudos das professoras. Nas escritas das OEs de 2013 e 2014, os direitos de aprendizagem são colocados como fundamentais para o processo de planejamento. As professoras também ressaltam a importância do planejamento compartilhado pelos professores do ciclo de alfabetização, contemplando as escalas contínuas de desenvolvimento de acordo com os eixos de ensino da Língua Portuguesa, para, assim, garantir os direitos de aprendizagem.

Nessa análise realizada em 2015, pudemos perceber que as concepções das OEs eram apresentadas de forma encadeada, evidenciando a imprescindibilidade de contemplá-las no processo de planejamento; porém, em suas escritas, as OEs não apontavam elementos práticos, de sua ação pedagógica, que poderiam subsidiar e ilustrar suas escritas.

Em 2016, examinamos 22 textos produzidos em 2013, da mesma turma já analisada em 2015, porém, nesse momento, a análise se deu em torno das questões sobre avaliação com o objetivo de analisar as concepções trazidas pelas professoras sobre o tema, cotejando-as com as concepções de avaliação trazidas nos cadernos de formação do PNAIC. As concepções de avaliação mais recorrentes nos textos das OEs foram:

(1) **Avaliação diagnóstica e contínua.** Esta concepção aparece em 14 das 22 escritas, evidenciando a importância desta perspectiva de avaliação trazida pelos cadernos do PNAIC, que, ao contrário de uma visão tradicional, a qual somente utiliza a avaliação para mensurar limitações e capacidades dos alunos, compreende a importância de acompanhar os avanços e possibilidades de aprendizagem dos mesmos (BRASIL, 2012).

(2) **Avaliação para (re)planejamento** e (3) **Avaliar a prática do professor.** Trazidas em conjunto nas escritas das OEs, estas concepções de avaliação aparecem de forma semelhante ao PNAIC, sugerindo que o professor planeje avaliações “mais investigativas” (BRASIL, 2012, caderno de avaliação, p.12), buscando por meio destas identificar se suas formas de intervenção estão sendo eficazes para a aprendizagem dos alunos e propondo novas estratégias para estas intervenções.

(4) **Ver se os objetivos foram cumpridos.** Os cadernos do PNAIC enfatizam a importância do professor ter objetivos claros para avaliar e, após a avaliação, verificar se estes objetivos foram cumpridos, principalmente no que tange aos objetivos referentes aos direitos de aprendizagem de cada ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). Nas escritas, as OEs também relacionam a avaliação com os objetivos a serem alcançados, a mesma aparece como forma de diagnóstico para o professor ver se seus objetivos foram alcançados e também como possibilidade de rever o processo, caso os objetivos não estejam sendo cumpridos.

Nessa análise de 2016, percebemos que as professoras escreviam em seus textos concepções bastante semelhantes àquilo que estavam nos cadernos de formação, apresentando poucos elementos críticos sobre aquilo que estavam estudando nas formações; não descrevendo muito sobre suas ações e experiências como professoras para falarem de aspectos da ação pedagógica. Isso também nos fez pensar em quais espaços a própria formação do PNAIC (e as formações continuadas em geral) estava proporcionando às professoras para que estes elementos do âmbito do seu exercício profissional fossem inseridos nas reflexões realizadas durante os encontros de formação.

Até este momento, nossas análises eram influenciadas por referenciais que tratavam sobre a aquisição da língua escrita e sobre como se aprende, referenciais amparados fortemente no campo da psicologia educacional. Além disso, estudávamos sobre a organização do trabalho pedagógico, especificamente, sobre o planejamento e os conteúdos relativos à alfabetização. Destacamos: as ideias referentes ao sujeito ativo na construção dos conhecimentos e hipóteses de aquisição da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1986); a ideia de que os novos

conhecimentos são estruturados a partir do que já se sabe (Piaget, 1976; Vygotski, 2002); as modalidades organizativas do trabalho pedagógico (Nery, 2007); o sistema de escrita alfabética (Morais, 2012) e o planejamento (Veiga, 2011).

Ainda em 2016, as análises começaram a tomar outros rumos. Analisamos 39 textos dos anos 2013 e 2014 de uma mesma turma de formação já analisada em 2015, identificando os tipos de processos de escrita que as professoras revelavam em seus textos, refletindo sobre a prática da escrita com estratégia formativa. Utilizamos como base de análise os tipos de processos de escrita enunciados por Hatton e Smith (1995 *apud* MIZUKAMI, 2002): *redação descritiva*, *descrição reflexiva*, *reflexão dialógica* e *reflexão crítica*.

Hatton e Smith, ao analisarem textos de participantes de um curso de formação de professores, identificaram quatro tipos de processos de escrita, a seguir explicitados: *Redação descritiva* – apresenta o registro de eventos ou de exemplos descritos na literatura e não contém elementos de justificativa para o que é descrito; *Descrição reflexiva* – expõe eventos e elementos de justificativa de forma descritiva, amparada em julgamentos pessoais ou de literatura, evidenciando reflexões com base em uma ou mais perspectivas; *Reflexão dialógica* – tipo de discurso consigo próprio e exploração de possíveis razões para os fatos apresentados, indicando, de forma analítica e integrativa, possíveis alternativas para explicar o fato ou estabelecimento de hipóteses; *Reflexão crítica* – abrange argumentação para tomada de decisões ou análise de eventos e apresenta uma preocupação de que os eventos não sejam apenas explicados por diversas perspectivas, mas também influenciados por contextos históricos, sociais e políticos mais amplos.

Como resultados, verificamos que a maioria dos textos de 2013 estava em um processo de redação descritiva, pois havia cópia literal de conteúdos dos cadernos de formação ou tentativas de reescrita. Com isso, levantamos duas hipóteses:

A primeira hipótese levantada foi: poderia o próprio contexto de formação ter limitado as escritas, visto que as OEs estavam em contato direto com os cadernos de formação que tratavam desses assuntos de forma mais conceitual, além do fator de obrigatoriedade de estudo dos cadernos de formação.

Já a segunda hipótese problematizava se a formulação das questões teria limitado as respostas das professoras, pois perguntavam sobre princípios do ato de planejar e avaliar, não deixando claro que as escritas poderiam ser ilustradas com exemplos e ações pedagógicas realizadas pelas professoras.

Assim, consideramos que seria possível, em função da cultura escolar instituída, que as OEs somente respondiam o que a pergunta pedia. Além disso, as professoras poderiam pensar (ou sentir) que estavam sendo avaliadas quanto aos conteúdos trabalhados na formação e por isso não transgrediam, avançando numa escrita mais reflexiva.

Já nas escritas de 2014, verificamos uma maior evidência de escritas descritivas reflexivas. A nossa hipótese é que pode ter ocorrido uma qualificação dos processos de análise e escrita sobre os conhecimentos envolvidos no trabalho docente, como o planejamento e a avaliação. Com esta análise, concluímos que é uma tarefa complexa buscar analisar que tipo de raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014) está implicado nas escritas das professoras para compreender as razões ou as interpretações que fazem sobre suas ações e tomadas de decisão no cotidiano da sala de aula quando não ilustram suas escritas com suas práticas. Afinal, nem sempre o que é escrito sobre planejamento e avaliação explícita o real entendimento sobre o assunto e como isso é efetivado na ação docente.

Por outro lado, percebemos que os estudos realizados nos encontros de formação podem ter gerado a construção de conhecimentos e reflexões, mas isso não garante que as professoras estão instrumentalizadas para pensar sobre a ação docente, pois o princípio da reprodutibilidade de conhecimentos e experiências não se aplica na educação, visto que a professora não é uma técnica que aplica procedimentos, mas sim uma intelectual que a partir da reflexão sobre suas ações produz conhecimentos *sobre, na e a partir da* prática pedagógica.

Em síntese, escrever sobre aspectos relacionados aos processos de planejamento, avaliação e desenvolvimento da prática pedagógica é uma atividade complexa. Embora a escrita tenha uma centralidade importante nos processos educativos e se constitua como importante estratégia formativa, o ato de escrever sobre a prática pedagógica e os elementos didáticos que a constituem talvez ainda seja um aspecto a ser exercitado de forma mais frequente e sistemática em contextos de formação continuada.

As análises realizadas em 2016 e ampliadas em 2017 foram movidas por estudos teóricos que refletem sobre a escrita como estratégia formativa (FREIRE, 1996; KRAMER, 2001; NÖRNBERG e SILVA, 2014). Na análise ampliada feita em 2017, examinou-se 117 textos, manteve-se uma das turmas, cujos textos foram examinados em todas as análises feitas, e foram escolhidas outras duas turmas. Analisamos os textos produzidos nas formações de 2013 e 2014 com o objetivo de, além de identificar os processos de escrita das OEs, discutir aspectos trazidos por elas sobre seus conhecimentos para o trabalho docente, buscando entender e interpretar o que estes apontam para a formação continuada, no PNAIC, e para a formação de professores, em geral. As questões mobilizadoras foram as seguintes: O que escritas de professoras participantes de um curso de Formação Continuada indicam sobre o processo formativo? O que constitui um movimento formativo? A formação continuada do PNAIC constitui-se em/por um movimento formativo?

Na análise realizada em 2017, começamos a atentar para o que as escritas das OEs poderiam nos apontar sobre o movimento formativo das professoras, bem como no que se constituiria um movimento formativo das mesmas. Para isso, nos debruçamos mais em uma análise temática, com base em Minayo (1992), procurando interpretar quais os principais elementos/temáticas que as professoras traziam em suas escritas.

Percebemos que a maioria das produções escritas das professoras está em um processo de redação descritiva, não apresentando argumentos mais claros e reflexivos que deem elementos de justificativas para suas ações e princípios sobre os quais escrevem. Algumas OEs apresentam elementos de justificativa, articulando mais a sua escrita em relação aos princípios que regem suas ações, indo para um processo de descrição reflexiva, mas isto é mais raro no conjunto de textos analisados.

Pensando em fatores que podem influenciar esse tipo de resposta das OEs, reafirmamos a hipótese formulada em análises anteriores de que a forma como as perguntas mobilizadoras foram realizadas pode ter limitado os processos reflexivos das professoras, materializados na escrita. Essa hipótese foi de alguma forma constatada ao ampliarmos os dados e ao refazermos a problematização inicial. Em outra hipótese, indicamos que as professoras não discorrem sobre sua prática por não perceberem que o conteúdo de seu trabalho docente seja um conhecimento valorizado e, portanto, passível de conduzir a reflexão sobre uma determinada temática.

Ao mesmo tempo, constatamos alguns movimentos formativos a partir da escrita das OEs que podem ou não ter sido influenciados pela formação continuada do PNAIC. Os *movimentos formativos* se estabelecem quando as OEs (1) empreendem fugas a questão mobilizadora e refletem em sua escrita elementos do cotidiano escolar, demonstrando uma prática de liberdade intelectual; (2) estabelecem relação com teorias ou teóricos ou quando colocam em evidência diversas bases de conhecimento que mobilizam seu trabalho; (3) escrevem sobre o princípio da progressão do ensino e da aprendizagem, o que demanda processos de replanejamento e reflexão. Esse processo de replanejamento é tomado como forma de resistência à tentativa de controle sobre o trabalho do professor. A resistência é praticada na ação de repensar sua ação pedagógica para que as crianças possam avançar na construção de conhecimentos.

Também foi possível observar o que pode ser caracterizado como um desenvolvimento da profissionalidade docente, pois as escritas de 2013 encontravam-se majoritariamente em um processo de redação descritiva e, em 2014, aumentam as escritas descritivo reflexivas, indicando

uma evolução na forma de escrever sobre os conhecimentos mobilizados para o planejamento. Na totalidade dos 117 textos, as OEs quase não fazem referência aos teóricos da área da educação para subsidiar suas escritas. Essa constatação abre a seguinte reflexão: como os processos formativos estão possibilitando condições para que as professoras estabeleçam relações teórico-práticas sobre sua ação pedagógica, engendrando outro movimento formativo que permita o reelaborar suas razões para ação?

Assumimos a posição de que “a teoria é nosso escudo contra a perplexidade” (SMITH, 1989, p. 23), pois entendemos que é a teoria que permite compreender a complexidade dos fenômenos educativos e fornece subsídios para que a ação seja repensada e reiniciada. Sendo assim, para que o professor possa avançar na explicitação de suas razões e raciocínios pedagógicos, é preciso que os espaços formativos ofereçam estudos consistentes que coloquem em diálogo a ação e o pensamento pedagógico para que as teorizações sejam ressignificadas, refutadas ou reconstruídas. Dessa forma, os processos de raciocínio e tomadas de decisão no cotidiano de seu trabalho são qualificados, avançando-se nos argumentos e possibilidades de ação frente às complexidades envolvidas na ação educativa.

A partir de então, nosso olhar começou a ficar atento às “fugas” ao tema da questão, entendendo-as como práticas de liberdade intelectual e procurando potencialidades formativas em processo, o que denominamos como movimentos formativos.

Essa mudança no olhar e nas percepções sobre os elementos constitutivos das escritas aconteceu pela ampliação dos referenciais teóricos que orientaram e inspiraram as análises, constituídos por: Nörnberg e Cava (2015), com a ideia de que a aprendizagem da docência se dá na interação com o outro, tendo como importante espaço de formação o coletivo de professores; Nóvoa (2009) e Imbernón (2011), quando referem sobre a necessidade de que sejam fornecidas as condições materiais e humanas para que os professores ocupem o lugar da produção de conhecimentos; Mizukami (2002), quando explicita sobre a construção do conhecimento profissional que é processual, um processo contínuo; Garcia, Vieira e Hypólito (2005), que demonstram as resistências que as professoras praticam em relação às tentativas de controle sobre seu processo de trabalho; e, Shulman (1987), quando explica sobre as bases de conhecimento do professor e sua defesa de que a utilidade de um conhecimento está no seu valor para julgamento e ação.

## MOVIMENTOS TRANSFORMATIVOS DAS/NAS PESQUISADORAS INICIANTES

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.

Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.

Jorge Larrosa (2017)

Ao re-fazermos e re-pensarmos nossa trajetória enquanto pesquisadoras iniciantes, identificamos especialmente dois elementos que potencializaram a transformação dos focos de pesquisa sobre o conjunto das escritas: as *leituras* e os *encontros* orientadores, provocativos e/ou inspiradores que geraram em nós movimentos (trans)formativos.

Sobre a *leitura* e os *encontros*, podemos pensar *com* e *a partir* dos pensamentos profícuos de Larrosa (2016). O autor define a *experiência da leitura* como o diálogo entre o que o texto diz e o que não diz. O dito do texto aponta para o que não está escrito e, assim, constrói sentidos. A leitura interpela o leitor tirando-o de si, o coloca em questão. A leitura chama para que vá além de si mesmo. Ao tirar de si mesmo, o leitor torna-se outro, diferente do que era antes, a leitura o transforma.

A metamorfose acontece quando o leitor depois de baixar o olhar, o ergue e olha diferente do que antes olhava, pois, agora pode experimentar o mundo de outra forma, já que o olhar sofreu uma conversão (LARROSA, 2016). Compreendemos que esse processo se deu na nossa trajetória enquanto pesquisadoras iniciantes ao fazermos uma imersão nos dados e ao ampliarmos os referenciais de estudo. Assim, mesmo quando olhávamos sempre de novo para os mesmos dados ou ampliando a amostra no decorrer dos anos, ao baixarmos o olhar com outros referenciais, os erguíamos com questões e problematizações diferentes. Desta forma, modificava-se o que dos dados emergia aos olharmos com outros referenciais. O que estava se transformando era o olhar das pesquisadoras sobre os dados. Nesse processo de leituras dos dados e de teorias, abandonou-se de alguma forma o “primeiro ser” que possui percepções moldadas pelas estruturas predeterminadas do mundo, delimitando o espaço da experiência, para converter-se num “segundo ser” totalmente diferente. Foram abandonadas crenças, expectativas, desejos, ocorrendo uma desrealização da realidade que estava realizada no “primeiro ser” já interpretada e administrada (LARROSA, 2016).

O movimento de baixar o olhar com outros referenciais e transformar a forma de olhar é percebida ao retomarmos os focos de pesquisa que foram se modificando: começamos olhando para as concepções das professoras, buscando compreender os sentidos que se mantinham e alteravam nas escritas de um ano para outro. Em seguida, passamos a identificar os tipos de processo de escrita apresentados pelas OEs e a refletir sobre a escrita como estratégia formativa. Por fim, observamos os possíveis movimentos formativos presentes nas escritas, olhando-as de forma mais analítico-interpretativa.

A ideia desenvolvida por Larrosa (2016, p.109-113) do *olhar dadivoso* e *olhar apropriador*, no contexto das análises a partir do poema “O leitor” de Rilke, colabora com esta reflexão. O *olhar dadivoso* tem olhos generosos que se entregam em seu próprio olhar para que o pleno e pronto possa ser acolhido, para que o aí existente possa aparecer e ser visto. O *olhar dadivoso* é o que se abre para o texto, a partir de um texto e, por não projetar ou querer dominar como se houvesse uma realidade a ser completada, encontra a realidade como é. O *olhar dadivoso* difere radicalmente do *olhar apropriador*, que é o que se submete à vontade, é o que toma, divide, não acolhe, administra, classifica, sentencia.

Assim, se inicialmente possuíamos um olhar mais projetivo e dominador, buscando o que faltava nos textos e não o que ali estava, *olhar apropriador* do *deveria ser*, acreditamos que nos últimos movimentos de análise, em que buscávamos por fugas à questão mobilizadora, entendendo esse movimento como forma de liberdade e autoria intelectual das professoras, alcançamos, em algum nível, os *olhos dadivosos*, percorrendo as escritas pelo *ser como é*, com o respeito ao que ali se mostrava do processo de pensamento das professoras por meio de seus textos.

A transformação da nossa forma de olhar foi se dando nesse movimento entre leituras de dados e teorias e, também, provocado pelos olhares de outros leitores, especialmente em contextos de debates de apresentações feitas em eventos científicos. Muitas vezes, a leitura nos era oferecida, assim, abria-se a dívida e nós assumíamos a responsabilidade da leitura que se cumpria na ação de ler. Mas a leitura só se tornava experiência de leitura quando nos abríamos para o texto e nos deixávamos afetar. Afinal, fomos percebendo que é no encontro e desencontro consigo mesmo e com o texto que ocorre a transformação. Esses movimentos não foram eminentemente individuais. Aconteceram com outros!

No espaço *entre* leitores se constrói o comum e o diverso; na congregação dos leitores, o *lercom* os outros permite multiplicar suas ressonâncias, pluralizar seus sentidos. Uma diversidade que torna possível o ressoar juntos na divergência e dessemelhança ao com-partilhar a leitura (LARROSA, 2016, p. 143-144). Acreditamos que os *encontros* que nos aconteceram foram momentos que nos proporcionaram o pensar com o outro, a partir do pensamento do outro, num processo de *aprender com* (LARROSA, 2016, p. 143). Foram nesses momentos,

nas reuniões de orientação, nos encontros do grupo de pesquisa, nas apresentações em eventos, que pudemos fazer o exercício de pensar sobre o que estávamos analisando, expor nossas reflexões e inquietações e, sobretudo, sermos interpeladas pelas perguntas do outro, para, assim, firmar concepções e desconstruir outras que tínhamos até então. Os encontros com outros constituíram-se como orientadores, provocativos e inspiradores, gerando um pensamento (des)construtivo.

As leituras e os encontros foram elementos que constituíram e reverberaram na nossa *experiência* enquanto pesquisadoras iniciantes. Experiência definida por Larrosa (2017) como "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2017, p. 18). Por isso, todas essas contribuições durante a trajetória da pesquisa não simplesmente aconteceram, mas aconteceram *em nós* de maneira profunda, provocativa, inquietadora, nos (trans)formando no decorrer do tempo, construindo e desconstruindo pensamentos e ações na pesquisa. Podemos inferir que desenvolvemos a premissa do filósofo Michel Foucault (1998) quando diz que pensar de forma diferente do que já se pensa e perceber de forma distinta do que se vê é fundamental para continuar a refletir. Essa disposição para (trans)formar-se foi essencial para que os focos de análise e problematizações fossem se modificando.

A atuação como pesquisadoras iniciantes possibilitou que experienciássemos uma dupla formação no período do curso de graduação em Pedagogia: uma para o ensino e, outra, para a pesquisa. A transformação da nossa forma de pesquisar, ocorrida a partir das leituras e dos encontros, só foram possíveis porque nos foi possibilitado o espaço para a experiência como pesquisadoras iniciantes. Esse processo também nos auxiliou a olharmos para nossa constituição enquanto professoras. Nosso olhar para o trabalho docente, para a sala de aula, para os alunos, para nossa forma de ensinar-aprender no cotidiano da escola e da sala de aula foram ampliados. É por tudo isso que temos assumido a teoria como nosso escudo para compreender a complexidade da ação educativa e criar possibilidades de pensar-agir.

Essa inserção inicial na pesquisa também reverbera na continuidade de nossos estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação, onde continuaremos estudando a formação de professores. Destacamos que as *experiências* que tivemos enquanto pesquisadoras iniciantes colaboraram para que percebêssemos a necessidade do estudo e interlocução entre pares como uma tarefa contínua na educação, levando em conta a provisoriabilidade do pensar e construir conhecimento, que pode se abrir para outras perspectivas, podendo ser ampliadas, qualificadas e (trans)formadas continuamente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de formação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FOUCAULT, M. O uso dos prazeres. In: \_\_\_\_\_. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v. 2.

FREIRE, M. (coord.). **Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GARCIA, M. VIEIRA, J. HYPÓLITO, A. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5ed. 3.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 1993.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1a ed. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NERY, A. Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: Uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, J., PAGEL, S.D. e NASCIMENTO, A. R. (Org.) **Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília. MEC/SEB, 2007.

NÖRNBERG, M.; CAVA, P. P. A aprendizagem compartilhada da ação docente. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4274.pdf>>.

NÖRNBERG, M; SILVA, G. F. Processos de escrita e autoria sobre a ação docente enquanto prática formativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 185-202, out/dez, 2014.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

VEIGA, I. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2ed. Campinas: Papyrus, 2011.

[[[Essas concepções foram organizadas em uma tabela contendo 4 eixos: *conceito (definições de planejamento e avaliação)*, *aspectos didáticos (princípios orientadores e como fazer/exemplos*, evidenciando as orientações didáticas para o professor e os exemplos de como desenvolver tal orientação) e *concepção de ensino-aprendizagem (concepções de cunho teórico do processo de ensino-aprendizagem assumidas pelo PNAIC)*.