



4986 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT08 - Formação de Professores

Estratégias de formação de professores alfabetizadores e o trabalho com a linguagem
Ludmila Thomé de Andrade - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mariana Souza Gomes Guimarães - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Estratégias de formação de professores alfabetizadores e o trabalho com a linguagem

RESUMO

Este artigo é fruto de uma pesquisa-formação longitudinalmente desenvolvida, junto a professores alfabetizadores de escolas da rede pública de uma capital do sudeste brasileiro que frequentaram encontros de formação acontecidos na universidade. Nele destacamos a necessidade da escolha de uma concepção de linguagem com que se deseje trabalhar nas práticas escolares para o planejamento de estratégias didáticas de formação coerentes. O embasamento teórico tece-se de autores como Bakhtin (2011, 2017), Smolka (1988), Mortatti (2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2013) e Freire (2006). Tencionamos discutir as estratégias didáticas presentes em oito pesquisas que tiveram como tema de estudo os encontros de formação docente. Como resultado, pudemos identificar componentes de uma didática da formação, com ênfase em princípios dialógicos, pela via das interações interlocutivas, que entendemos ser relevantes para a discussão acerca de estratégias formativas, apresentando uma maneira de pensar a formação que valoriza os saberes docentes, bem como a importância da interlocução no processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de alfabetizadores, estratégias da formação, alfabetização.

Introduzindo-se no campo: grande angular sobre formações de alfabetizadores

Atravessando a história das políticas e da pesquisa educacional voltadas para a questão da alfabetização no Brasil, há décadas, temos visto se delinear distintas tendências, no que se pode chamar de “práticas” pedagógicas reais, na escola concreta e cotidiana. Tais práticas refletem de forma diversificada, heterogênea e indiretamente as pesquisas, ao serem traduzidas e incorporadas por dentro das ações das políticas, que se vão irradiando até o âmbito *micro* dos contextos das salas de aula, mediados pelos professores.

Historicamente, disputas são equacionadas, entre um modo tradicional de se alfabetizar ou uma inquestionável atualidade, representada pelo construtivismo ferreireano (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Ao espaço que se abre entre estes dois polos, vêm crescer-se, primeiramente, uma abertura a teorias do letramento e, mais recentemente, os métodos fônicos^[1] (CORAIS, 2018; MORTATTI, 2013). As diferentes tendências em disputa acabam por chegar todas à escola, fazendo-se presentes, integral ou parcialmente: por vezes, se querem mescladas, em outras, são implementadas em justaposição, mesmo que sejam contraditórias nos processos de sala de aula, ou ainda, em outras ocasiões, revelando-se evidentemente incompatíveis.

As práticas pedagógicas escolares cotidianas têm sido um resultado dos modos como as políticas têm tentado intervir, para reverter resultados alardeados como desastrosos nos padrões de avaliação internacional. Maria do Rosário Mortatti, em seu trabalho de pesquisa e reflexão sobre o tema, vem nos apresentando uma análise crítica sobre as (nem sempre) possíveis articulações entre o que se produz como pensamento sobre a pedagogia do ensino da língua escrita e as políticas voltadas para o ajuste das desigualdades de desempenhos de aprendizagem, resultados alardeados de avaliações que se querem cada vez mais transparentes da realidade de nossa escola brasileira (MORTATTI, 2004, 2008, 2009, 2010, 2011a, 2013). De acordo com esta autora, as avaliações em larga escala produzem perguntas que não correspondem ao que deveria ser contemplado no horizonte de expectativa dos alunos e no cotidiano dos professores.

O que acontece no intervalo entre o genuíno desejo de crianças, que vivem em sociedades (ditas) letradas, de frequentar a escola e aprender a ler e a escrever, e a experiência de frustração diante do insucesso que vivenciam, quando não conseguem aprender a ler e a escrever e têm de se submeter, por anos consecutivos, a repetições didáticas exaustivas de mesmas atividades que, quanto mais repetidas, menos conseguem aprender? O que acontece nesse intervalo em que o desejado ritual de passagem para um mundo que as crianças vislumbram como novo e como portal para a “adultez” se torna um portal para um limbo, do qual muitas crianças não conseguem mais escapar, restando-lhes considerar imerecido o desejo de crescer e, ao mesmo tempo, se submeter a “laudos” e “remedinhos”? O que acontece nesse intervalo em que, soterrado o desejo genuíno, o direito subjetivo à alfabetização, se torna dever e obrigação para as crianças e para os pais, com “motivações” externas e trabalhosas, frutos de amplas negociações, visando a garantir melhores resultados estatísticos e melhores posições para o país em *rankings* mundiais? (MORTATTI, 2013, p. 24-25)

A autor tem buscado situar as lacunas que se “constroem” pelos silenciamentos presentes na eloquência sobre o tema. O vazio se consolida, através dos desencontros das pesquisas e das políticas com as práticas. Reúne os polos do *macro* das políticas, seus modos de intervir e nomear os aspectos do fenômeno da alfabetização, principalmente através de implementação de avaliações padronizadas nacional e internacionalmente, com os aspectos mais *micro*, das questões acima, em que expõe brilhantemente efeitos subjetivos e identitários sobre os alunos, que sofrem na base da cadeia de ações ineficazes.

Descortina-se um panorama complexo, cujos contornos parecem sempre escapar em sua abrangência, deslocando-se desde o mínimo do fonema até o máximo dos interesses de entidades internacionais. Ocupadas em ações que impactem os resultados nacionais, investem maciçamente em ações de amplitude gigantesca, porém não atingindo as questões mais *micro*, que não recebem tratamento de pesquisa e compreensão aprofundado.

Como trabalham afinal os professores, tendo em vista estas condições de realização de seu trabalho, que os obriga a chegar a resultados esperados pelos gabinetes internacionais? Como se instituem as concepções de alfabetização? Para os professores trabalharem, quando sentem-se aprendendo a trabalhar?

História e política do lado discursivo das letras

Juntamo-nos aos que têm afirmado como boa trilha em direção à aprendizagem da língua escrita a concepção de alfabetização definida como perspectiva discursiva, que tem como marco o livro de Ana Luiza Smolka, *A criança na fase inicial da escrita* (SMOLKA, 1988). Perguntamo-nos por que a concepção discursiva, porém, não se implanta, não se instaura, não se institui, embora há tanto tempo venha sendo difundida, em processos de formação, iniciais e continuadas. Esta forma de alfabetizar, em moldes que se propõem coerentemente embasados por uma teoria da linguagem e da psicologia humana, incorporados pela epistemologia da pesquisa educacional, não se vê efetiva e intensivamente implantada nos chãos das escolas brasileiras. Buscamos razões por que esta não se torna uma tendência reconhecida como positiva.

Um simples traço definidor desta concepção seria a ideia da contextualização, que situa os sujeitos envolvidos - alunos e professores - nas interações qualificadas pela escuta, de parte a parte, tornando as interações em interlocuções, ou seja, os sujeitos atingem-se e afetam-se pela linguagem. Um critério sobre a perspectiva ser (ou não ser) discursiva nos momentos de sala de aula seria saber se os sujeitos se atingem uns aos outros, afetam-se, quando imersos na experiência do instante da interação que os atravessa, e se deslocam de seu lugar de saber inicial para assim se constituírem por dentro de seus atos de linguagem (LARROSA, 2014).

Ainda podemos pincelar, como outro traço definidor desta abordagem, a ideia de que não apenas os sujeitos se modificam pela linguagem, mas que a própria linguagem que aprendem é modificada pelos seus atos de aprendizagem, através de sua manipulação e espontâneas tentativas de apreendê-la. Hipóteses dos aprendentes são transcritas, e quando grafadas ganham uma nova realidade materializada, que pode ser analisada, interpretada e avaliada. O ingrediente pedagógico imprescindível a esta alfabetização assim concebida, aparentemente simples, seria a disposição de escuta dos professores, interessados pelos movimentos ousados e singulares dos aprendentes de escrita: professores leitores dos textos singulares de seus alunos aprendizes da escrita.

Mais do que uma atividade, a alfabetização neste sentido consiste em um trabalho, de um sujeito sobre o objeto a ser aprendido, a língua escrita. O sujeito transforma funcionalmente a língua em linguagem, que o constitui radicalmente, pois a linguagem apenas existe por meio (e no meio), das interações, entre dois interlocutores.

Na matemática bakhtiniana, o número um é o dois, pois cada um estará sempre irradiado em pelo menos dois, nas interações. Não há indivíduo indivisível e único, que se possa reduzir a si mesmo. Dentro desta perspectiva radicalmente alteritária, a voz do sujeito é polifônica (etimologicamente: *-poli*, muitas, e *-fonia*, voz), nunca irradiada de um único interior de um indivíduo.

A alteridade é constitutiva dos sujeitos e revela-se na linguagem de forma muito radical. Seu dizer (e seu escrever) serão sempre uma palavra alheia, que se torna palavra própria, por sua escolha e estilo (BAKHTIN, *idem, ibidem*). Cada palavra que quer ser usada pelos sujeitos lhe terá sido dada anteriormente, por outro sujeito, em interações de que tenha participado. No ato individual de enunciações em que o discurso é atualizado, a palavra é redirecionada, refratando-se e ganhando significações presentes, por dentro da escuta do outro.

Escrita com escuta, definiriam a abordagem discursiva. Ela não se pauta no cognitivo exclusivamente, eixo da atividade do aluno, e também não nos materiais que se lhe apresentem, previamente formatados. Pauta-se incortavelmente na relação de interação interlocutiva entre professores e alunos.

Não se admite, nesta concepção, um processo pedagógico em que a língua seja observada por fora, numa vitrine de objetividade, organizada pelos adultos que a “ensinam”, planejam apresentações metódicas de letras, sílabas, fonemas, “palavrinhas simples”, numa marcha sintética, do menor para o maior. Inócuo é reunir as peças menores da língua, provisória e transitória não a transformando em linguagem, e objetiva reconstituir *para* o aprendiz o todo da língua, objeto concebido como externo aos sujeitos.

As abordagens estritamente cognitivistas ignoram que as palavras a serem grafadas são antes de tudo escolhidas pelos sujeitos alfabetizando, necessariamente saídas de seu querer dizer. A língua não se processa internamente tornando-se linguagem em hipóteses feitas pelos aprendentes, universal e linearmente etapizadas. O saber sobre a abordagem construtivista é necessário, porém foca-se estritamente sobre a língua, não abrangendo a linguagem, e por isto, pode ser necessário, mas não é suficiente.

Na perspectiva discursiva, todos os gestos de escrita e leitura remetem a uma escrita (lida ou produzida) com sentidos subjetivos, pois cada sujeito se inscreve no que escreve, durante os processos em que se torna escrevente e leitor. Os sujeitos discentes se apropriam (tornando própria) da linguagem que já é sua conhecida em sua modalidade oral. Esta, ao ser refletida em nova modalidade semiótica, ganha novos significados, em outras formas e aprofundamentos. Qualquer gesto que esvazie estes objetivos será inócuo e quando se trata de educação a inocuidade dos atos pedagógicos é nociva, pois ilude quem participa dos processos assim como procrastina a felicidade de se estar dentro da linguagem e não diante da língua (cf. MORTATTI, *idem, supra*).

A perspectiva discursiva para a alfabetização está definida hoje, através do intenso trabalho de alguns grupos de pesquisa, estudo e produção que vêm se ancorando afirmativamente em sua eficácia, com abundantes bancos de dados que provam sua relevância, argumentando sempre em detrimento de outras tendências mencionadas acima. Infelizmente, são estas últimas que vão ganhando terreno no imaginário da formação de professores.

A universidade tem estado à frente de tantas ações de formação de professores, em que se desafiam as categorias teóricas produzidas para compreensão da aprendizagem da linguagem escrita. Reúnem-se neste espaço de produção de conhecimento as dimensões da pesquisa, da extensão e do ensino, nas formações continuadas e na formação inicial de alfabetizadores, respectivamente. Entretanto não se produziram explicações sobre as causas que levam a que tal perspectiva não se aplique em maior amplitude.

Neste contexto, geram-se as nossas questões de pesquisa. No presente artigo, buscamos responder a este questionamento, tentando deslocar-nos para bastidores anteriores às políticas, anteriores às formações de professores. Através de uma pesquisa documental, que se ateu a observar pesquisas realizadas sobre o tema da formação por intermédio de uma pesquisa-formação, de cunho longitudinal, buscamos tangenciar respostas para as perguntas que emergem: Como formar professores alfabetizadores sobre concepção de linguagem discursiva? Apresentamos estratégias de formação destacadas de uma pesquisa-formação de cunho longitudinal, em coerência com este objetivo.

Formação de formadores de alfabetizadores

Ousamos avançar em direção a habitar o espaço lacunar de questionamentos sobre a formação do formador de alfabetizadores, constatadamente não problematizada o suficiente. Problematizam-se as práticas docentes, concluindo que as causas de seus defeitos apontados localizam-se na formação de professores, porém não tratam sobre os ingredientes desta formação, parecendo que se supõe que a solução seria apenas de impingir mais (do mesmo?), querendo-se “resolver” apenas quantitativamente.

Como formar professores, de modo a que uma certa concepção de alfabetização possa ser por eles desenvolvida junto às

crianças brasileiras? Neste artigo, queremos buscar descrever uma didática da formação possível de se imprimir (tatuado, escrever) sobre os professores. O trabalho quer atingir um ponto de bastidores da formação docente, num sentido de formação que aponte coerentemente para os sentidos afirmados teoricamente da alfabetização. Cremos que por trás da concepção discursiva de alfabetização que não se implementa de modo mais amplo seja importante, além do esforço de definições mais e mais precisas, identificar formulações para se poder planejar uma tal formação.

Maria Cristina Corais, em palestra a professores sobre sua pesquisa recentemente terminada (CORAIS, 2018), considerando em profundidade a perspectiva discursiva, afirmou que todas as abordagens metodológicas de alfabetização, mesmo as cognitivistas, podem ser enquadradas numa perspectiva discursiva, pois o que permite e ensina tal perspectiva seria a visão ressaltada sobre os sujeitos, que agem e pensam durante os processos e sobre a linguagem. Ora, tudo o que se faz em sala de aula produz efeitos sobre os sujeitos. Na mesma direção, lembramos da fala de Ana Luiza Smolka que, em palestra proferida em 2015, sobre sua pesquisa, afirmou que o vetor da alteridade não é necessariamente positivo. O discursivo e o alteritário não são apenas uma legenda de qualidade intrínseca. São rótulos a serem qualificados: afinal, de que sujeitos e de que relações de formação estamos tratando? Nestas feridas é que queremos tocar.

Formação e alfabetização: Processos heterogêneos em paralelo

Para enquadrar o objetivo de escutar a relação entre os formatos da formação de professores e as concepções pedagógicas tematizadas nestas mesmas formações, nos tem sido bastante produtivo o construído da *homologia de processos*. Assume-se que há um paralelismo que os identifica mutuamente, se se tomar em conta que se deveria pensar ambos os contextos de práticas como processos e ainda se tomando como primordial a dimensão subjetiva, focando nos sujeitos para se qualificar as interações, num análise maximamente contextualizada.

Uma formação de professores que se pense a partir da relação entre sujeitos, buscando relações subjetivas entre crianças e adultos produtores de discursos, como dito acima, incide sobre uma alteração de concepções de sujeitos professores, que por sua vez tratarão com crianças alunas. Ao contrário de se interpretar a homologia como conceito homogeneizador, a ideia de igualdade entre dois processos que correm paralelos e têm pontos em comum (no caso, os professores em formação em posição de docentes e de discentes) busca compreender as relações de interconstituição entre estes, mas não quer produzir decalques, imaginariamente aplicado de modo único de uma a outra dimensão. A leitura superficial das palavras da expressão parece indicar que se intentaria uma reprodução: as ações do âmbito da formação serão integralmente aplicadas (materiais e métodos) à sala de aula, ou, em sentido contrário, o que fazem os professores na sala de aula será trazido inteiro para o espaço de discussão da formação, comunicado integralmente, descrito e relatado, mas não refletido e alterado.

Ao contrário, o que se pretende é um diálogo entre o fazer didático da formação pensado pelos formadores para se dar com os professores e o fazer pedagógico destes últimos com seus alunos. A experiência vivida em uma formação – se esta considera os docentes como sujeitos de seu discurso e autores de suas práticas – contribuiria para que estes pensem também sobre a autoria discente, nos processos de alfabetização. Não se trata, portanto, de uma aplicabilidade da formação ao âmbito da sala de aula, mas sim de troca alteritária entre sujeitos: formador – professor alfabetizador; professor – aluno. Para se formar um professor que compreenda seus atos pedagógicos como formas de subjetivação com seus alunos, pode beneficentemente passar ele mesmo por um processo de formação profissional que cuide de suas formas de subjetivação.

Quais seriam as estratégias didáticas da formação de professores que contribuiriam para a formação de professores autores de sua prática, de modo que possam também pensar em seus alunos enquanto sujeitos produtores de discurso, igualmente autores?

A busca destas respostas orientou a pesquisa que passamos a descrever a seguir. Iniciamos relatando os procedimentos metodológicos adotados para posteriormente apresentarmos os achados sobre as estratégias pedagógicas de uma formação que se pretendeu discursiva em seu molde, apostando que experiências com uma determinada concepção de linguagem que inclui os aspectos subjetivos das interações contribuem de fato para alterações de concepções sobre alfabetização.

Procedimentos metodológicos

O estudo apresentado neste artigo define-se como pesquisa qualitativa no campo da formação de professores. Escolhemos analisar teses e dissertações de mestradas e doutorandas que participaram como formadoras de uma pesquisa-formação vinculada a uma universidade numa grande cidade do sudeste brasileiro, de modo a perceber através de sua escrita a própria construção de uma disposição à ocupação da posição de formadoras. A análise de seus diferentes processos de escrita de pesquisa permitiu-nos determo-nos na singularidade dos processos formativos, constituintes de uma pesquisa-formação, a partir da perspectiva do formador.

Em função de nosso problema de investigação, i.e., descrever as estratégias didáticas de uma pesquisa-formação, buscamos identificar as particularidades de uma formação com ênfase em processos subjetivos. A metodologia quis assim considerar as particularidades do objeto investigado, identificando interações entre sujeitos, marcados por traços de suas identidades, manifestadas subjetivamente.

Como procedimento metodológico, utilizamos a análise documental. Segundo Phillips (*apud* LUDKE, 1986), são considerados documentos "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". O objeto de análise foram dissertações e teses produzidas por mestradas e doutorandas do grupo de pesquisa coordenado por uma professora de uma universidade pública do sudeste brasileiro que tiveram como campo de pesquisa encontros semanais com professoras alfabetizadoras, com objetivo de estudar temas relativos à leitura, escrita e a processos de letramento, baseados em textos teóricos e também sobre discussões e reflexões sobre a prática.

Embora as pesquisadoras tratem do mesmo campo de pesquisa (mesmo que este em momentos diferentes, já que a pesquisa durou muitos anos – de 2011 a 2015 -), trataram de aspectos distintos respectivamente, em cada uma das pesquisas. O espaço da formação permaneceu vivo, e serviu como campo de observação e imersão etnográfica para cada uma das pesquisadoras. Cada uma desenvolveu diferentes aspectos em seus trabalhos.

O recorte cronológico utilizado para delimitar os estudos que constituem a pesquisa refere-se ao início da pesquisa-formação em tela, em 2011, e o ano de 2018^[2]. Selecionamos os trabalhos que tinham por foco os encontros de formação e cujas autoras participaram da pesquisa-formação enquanto formadoras. Analisamos um total de oito trabalhos, sendo duas dissertações e seis teses^[3]. A opção metodológica de análise entendeu-os como discurso sobre a formação, justificando-se pelo entendimento construído no grupo de pesquisa, de que é no processo de enunciação dialógico e alteritário que se tornam possíveis alterações de identidades docentes e, conseqüentemente, de concepções pedagógicas.

Através do mergulho na escrita das dissertações e teses, analisamos a ação das pesquisadoras, sua construção teórica e

prática. Não observamos suas práticas diretamente junto aos formandos, de modo a checar na prática seu discurso docente. É nossa convicção que o discurso é prática e que a escrita é trabalho subjetivo com a linguagem. A partir dos enunciados sobre as práticas, as concepções que as norteiam são colocadas.

A análise destes documentos seguiu a mesma perspectiva discursiva da linguagem que consideramos benéfica na escrita das crianças alfabetizadas. Não se trata de análise de conteúdo[4] dos textos, mas de uma análise do discurso, considerando o contexto de produção no processo de constituição de sentido. Como afirma Suassuna (2008), trata-se de:

Compreender como se diz, quem diz, em que circunstâncias, a partir de que lugar social etc. (como processo de enunciação em que o sujeito se marca no que diz), para em seguida compreender o modo como o discurso pesquisado se textualiza, funciona, observada a relação entre diferentes superfícies linguísticas em face do mesmo processo discursivo (p.362).

O contexto de produção de discurso é a pesquisa em um programa de pós-graduação em educação ao qual os trabalhos estavam vinculados, uma pesquisa-formação. A inserção no grupo de pesquisa cujo embasamento teórico é a teoria da linguagem de Bakhtin traz coerência a estas escolhas (BAKHTIN, 2013, 2017).

Delineamos a produção de formadoras escritoras de pesquisas sobre a formação e professoras alfabetizadoras, pautadas por um determinado modo de fazer a formação. Designamos as estratégias didáticas desta formação, caracterizando-a pelas opções metodológicas adotadas na pesquisa-formação, pautadas na perspectiva discursiva da linguagem.

As estratégias didáticas da formação

O grupo de pesquisa, ancorado em uma concepção discursiva de linguagem e em uma visão de formação que privilegia o docente como sujeito de seu discurso, atuava junto aos professores alfabetizadores, enquanto fazia dos encontros de professores campo privilegiado de suas pesquisas sobre formação docente. Tal atuação como formadoras e pesquisadoras possibilitou a produção de conhecimentos sobre a formação.

Os encontros de formação eram semanais e as estratégias utilizadas nestes revelaram-se tema recorrente nos textos das pesquisas produzidas. O levantamento destas, apontadas pelas autoras, apresenta os seguintes elementos: Apresentação de Práticas, Escrita como formação, Orientação personalizada, Leitura literária e Debate de textos teóricos. Destas, escolhemos trazer para a discussão apenas as três primeiras, as principais estratégias discutidas também no conjunto dos trabalhos analisados. Passamos a explicar cada uma destas, de acordo com o que escreveram as pesquisadoras.

Apresentação de práticas

A expressão *Apresentação de Práticas* passou a ser utilizada para se referir à estratégia de formação adotada nos encontros em que se sugeria aos professores que organizassem, da forma que mais lhes fosse significativa, sem que fosse previamente roteirizada, uma exposição sobre algum processo pedagógico em que apresentassem atividades, interações, acontecimentos e outras realizações.

Na *Apresentação de Práticas* os professores utilizaram-se com frequência do suporte do *power-point* no qual prevalecia a utilização de imagens e vídeos, ilustrando a experiência relatada. As apresentações eram agendadas ao longo do ano e inscreviam-se aqueles que desejassem falar sobre sua prática pedagógica. Esta estratégia didática específica da formação planejada para os encontros de professores por dentro da pesquisa-formação assemelha-se aos *Relatos de Práticas*, um gênero discursivo[5] já bastante difundido nas formações e na divulgação de trabalhos de professores. Entretanto, o que distingue a *Apresentação* dos *Relatos* são os conceitos teórico-metodológicos que sustentavam a sua implementação. Uma das autoras analisadas assim retrata o gênero e seu contexto de interação formativo:

As “Apresentações de Práticas”, gêneros produzidos na esfera da formação, alimentam-se de outros gêneros, e se aproximam dos *Relatos de Prática*, um gênero já presente em eventos científicos e revistas publicadas na área da educação que estão investindo na criação de espaços para que os professores relatem suas experiências. Entretanto, a situação de comunicação vivida nos encontros de formação se diferencia destas últimas pelas características do processo de formação vivido, que compreendeu relações dialógicas e alteritárias que constituíram as formas de relatar a própria prática.

Apresentar suas práticas docentes implicava num momento autoral, de expor aos demais pares colegas professores que frequentavam o espaço de formação um discurso organizado pelo próprio professor. Tratava-se de uma culminância da participação no grupo. Nem todos os professores se autorizavam a se expor aos pares. Não tinha caráter obrigatório, mas vimos ao longo dos anos de amadurecimento das formas de interação enunciativas que a ousadia em se apresentar tornava-se uma interpelação importante para cada um.

Os materiais escolhidos para compor o gênero eram variados: materiais produzidos pelos alunos, livros lidos com os mesmos, as próprias apostilas da prefeitura, gravações em áudio ou vídeos, de situações de interação acontecidas, notas do caderno de registro, os PPTs etc. Como se trata de um gênero discursivo que vem se formando como típico do discurso docente, os professores gradualmente ousavam, trazendo sub-gêneros que considerassem pertinentes a serem integrados àquele gênero maior e em processo de composição.

Entre o grupo e aquele membro do coletivo professor apresentador, instaurava-se um espaço discursivo de interlocução horizontal e irradiado, em que se autorizavam a elogiar o colega, ou a criticá-lo, mas naquele espaço aprendia-se que era possível a todos discutir (profissionalmente) suas práticas. Inicialmente, situavam-se verticalmente, apenas diante das formadoras, como discentes que seriam avaliados e mesmo na relação entre pares, poupavam-se de apresentarem qualquer comentário negativo. Mas o crescimento como sujeitos profissionais fez com que passassem a se sentir autorizados a debater, fazendo relações com as leituras compartilhadas naquele espaço de formação em que se encontravam, tornando-se interlocutores, que debatiam e apontavam sugestões.

O investimento nas *Apresentações de Práticas* teve inicialmente a intenção de romper o silenciamento docente constatado no início da pesquisa. Os trabalhos analisados apontam a percepção das formadoras sobre a importância desta estratégia no estabelecimento de um espaço discursivo composto dos enunciados docentes em interlocução com seus pares e com os formadores. A mesma autora pesquisadora citada acima destaca esse momento inicial como importante para emergir o discurso docente sobre a prática e para instaurar o diálogo:

As primeiras “Apresentações de Prática” foram um momento de dizer mais no sentido de “deixar falar”, fazer a voz docente acontecer sem necessariamente ser respondida. Precisa-se conhecer o que o outro diz para que uma resposta seja produzida, para que haja efetivamente diálogo.

As formadoras reconhecem que a voz docente não era apenas liberada, mas caminhava para a relação alteritária, entre pares, principalmente, mas entre formadores e formandos também. Uma escuta de outro ângulo de visão sobre os professores em formação, escuta desierarquizada, se constitui pelo ponto de vista dos formadores autores de pesquisas.

Escrita como processo formativo

A segunda estratégia de formação destacada das pesquisas diz respeito à Escrita Docente. Ao longo da formação continuada, foi almejada e incentivada, embora com muitos percalços e ressignificações, dada a dificuldade em se tocar esta produção de linguagem e discurso profissional. Não desejávamos um texto acadêmico como parâmetro, mas ao contrário, um texto docente inusitado, que como formadoras desejaríamos ler, escrito por professores. A partir das apresentações de práticas realizadas oralmente, consideradas como rascunhos orais, pretendia-se que os professores alfabetizadores produzissem textos sobre a atuação pedagógica.

Na concepção de formação assumida nos encontros com os professores, a escrita do professor é um discurso singular, diretamente vindo de sua prática. O ato de dizer, através de suas escolhas enunciativas, vai ganhando o lugar de autor de seu discurso, sendo este um caminho para constituição da autoria docente. Quando o docente se vê comunicando seu saber dizer o que fez, toma distância reflexiva e teoriza seus atos pedagógicos, compartilhando com pares e formadores, encontra suas próprias explicações para suas ações e justifica as atitudes tomadas no calor da urgência da sala de aula. Este é o caminho da constituição de sua autoria profissional.

O que buscávamos era a voz docente. Não a outorgávamos, emprestando-lhes nossa própria voz, a se repetir, a voz de ecos acadêmicos de formadores pesquisadores ao seu alcance nas interações. A meta da produção de textos era um dos caminhos a percorrer para ver emergir e ter realidade a voz do professor. Assim, solicitamos constantemente pequenos textos, aos quais dávamos uma escuta responsiva, contando que seu remanejamento, reformulações e junções de extratos compostos num texto maior, pudessem transformar em artigos docentes, a serem publicizados.

O amadurecimento do grupo resultou numa coletânea de textos de professores publicados num volume especial de um periódico acadêmico que destacava espaços especiais para professores.

Na leitura das pesquisas, destaca-se a valorização das estratégias vivenciadas na formação, por docentes e por formadores, que se formam no processo experimentado. No que diz respeito à estratégia da escrita, aconteceu na experiência vivida pelos participantes, resultado do trabalho de apresentação de práticas, diante do olhar empático construído pelos pesquisadores interessados nos aspectos da formação em cada caso. Constitui-se um trabalho de todos os sujeitos com a linguagem. Ao tomarem palavras alheias e enunciarem-se em suas construções próprias de textos novos, constituem-se também como autoras e produtoras de conhecimento sobre a formação.

Pelo discurso, percebemos as concepções sobre a formação sendo alteradas ou formadas. Através da interlocução entre os sujeitos, é possível o deslocamento de sua posição original e a consequente reconstrução de novas facetas de suas identidades.

Orientação personalizada

Da pesquisa-formação, destacou-se ainda a categoria didática elencada como estratégia de formação que previa uma relação de orientação feita pelos pesquisadores em formação aos professores que se inscreviam para realizar as Apresentações de Práticas ou a Escrita de textos docentes. Esta categoria está intimamente relacionada às outras. Configurou-se internamente como uma necessidade, foi proposta pelas docentes formandas, diante de constatações de haver frequentemente necessidade de que os professores discorressem sobre suas práticas, através de apresentações, com power-point ou com a escrita de artigos, por exemplo. A percepção de grande dificuldade por parte dos professores de se expressar sobre seu fazer e sua prática fez com que solicitassem individualmente ao grupo de formadores a nova modalidade de interlocução entre professor e formadores para contribuir na construção do discurso docente sobre o fazer pedagógico.

Fora do horário dos encontros, orientações em particular eram feitas, e serviam de apoio aos escritores docentes, aprendizes deste novo gênero de texto propiciado pelo espaço de formação. “Serviam” também aos próprios formadores pesquisadores em formação, que se viam em posição de possibilidade de interferência e interlocução, exercitando-se em nova posição, distanciando-se da sua original de pesquisadores observadores, assumindo a distância mínima entre sujeitos, pelo discurso *tête-à-tête* que somente teria sentido se dialógico e não impositivo. A relação com as formadoras proporcionou ao professor o reconhecimento de sua produção (de conhecimento, de saberes profissionais e/ou de novos textos) enquanto sujeito de linguagem, que se dá conta que tem algo a dizer, somente porque há um outro na posição de quem o escuta.

Na relação estabelecida, configura-se mais um aspecto nuclear desta concepção de formação de professores, formativa para o próprio formador. Já vimos com um dos formadores citados acima (cf. *supra* p. 10), como a experiência lhe proporcionou o entendimento de que *dar voz* não encerra o ato formativo, ou seja, não pode ser este seu exclusivo fim. O olhar do pesquisador ressignifica a prática docente, tanto para o próprio docente, objetivo principal de uma formação de professores, quanto para o formador, que tem seu olhar de pesquisa alterado por esta realidade tão prenhe de subjetividade, pela via do discurso produzido na interlocução.

Em outra das teses analisadas, destaca-se uma bela reflexão sobre o papel do formador na orientação oferecida ao professor. A autora afirma que:

[...] na estratégia didática, a relevância da dimensão da amorosidade no âmbito das relações entre os docentes, na estrutura do projeto de formação e do conhecimento individual de cada sujeito (pois existia uma determinada forma de tratar a professora). A ideia é de interlocução. Não é uma relação de cima para baixo, em que o pesquisador/formador leva conhecimento para o professor. Formadores e professores interagem buscando compartilhar saberes.

As orientações personalizadas aos professores foram consideradas, na visão das pesquisadoras formadoras, uma

estratégia importante, por retratar o caráter dialógico da formação. Através das orientações, pesquisadoras e formadoras puderam interagir de forma próxima e trocar saberes que são mutuamente formativos. Essa troca só foi possível por estar baseada em uma concepção de formação que se pauta em processos subjetivos e que considera em positivo os saberes profissionais dos professores.

A experiência como orientadoras possibilitou às pesquisadoras ampliar o papel enunciativo de formadoras, para além do espaço dos encontros coletivos semanais. Permitiu aprofundamento da reflexão sobre a formação e sobre diferentes modos de estar nessa formação. Os pesquisadores só se credenciam a ser formadores por estarem num curso de pós-graduação e nestes cursos, normalmente não se voltam para a formação didática do formador. Tratam-se de experiências que possibilitaram viver e pensar a formação e seus processos didáticos.

Considerações e finais

Acreditamos ter podido reunir dados e ideias pertinentes aos campos de pesquisa relacionados ao objeto de pesquisa em questão, o da formação de professores e o da alfabetização, para apresentar a proposta discursiva de formação de alfabetizadores. Buscamos mostrar como é possível equacionar uma formação de professores especificamente relevante no contexto atual, em que a maioria das formações acontecem de forma verticalizada e transmissiva. As estratégias de formação descritas ensejam a formação de docentes que se inscrevem num processo de conscientização de suas subjetividades, de modo que seu trabalho de alfabetização com as crianças possa ser mediado através de seu querer dizer, com autoria.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. Questões de estilística no ensino da língua São Paulo, Editora 34, 2013

CORAIS, M. C. Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos que sustentam uma prática. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2018.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A.. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. Educação e Conscientização in FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade Paz e Terra, 2006

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, M. R. I. Educação e Letramento São Paulo: Unesp, 2004.

MORTATTI, M. R. I. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos* Brasília, DF, v. 89, p. 467-476, 2008.

MORTATTI, M.R.L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009.

MORTATTI, M.R.L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M.R.L. (Org.) *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Unesp; Marília: Cultura Acadêmica, 2011a.

MORTATTI, M.R.L. **Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil**. *Cad. CEDES* [online]. 2013, vol.33, n.89, pp.15-34. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000100002>.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SUASSUNA, L. "Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário", In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

[1] Estes métodos, há muito têm sido criticados e considerados ultrapassados, mas na configuração política há imposição de interesses privatistas e insistem em ser estabelecidos, alardeados como solução aceitável, silenciando tantas discussões de lastro, forjadas pela pesquisa educacional.

[2] A pesquisa principal que criou o espaço de formação como campo empírico terminou oficialmente em 2015. O espaço permaneceu como curso de extensão e em alguns semestres como grupo de estudos (e escritas de textos).

[3] Não indicamos os nomes de autores e títulos, mantendo o anonimato.

[4] De acordo com André (1986), a análise de conteúdo é considerada uma "técnica de redução de um grande volume de material num conjunto de categorias de conteúdo" (p. 67). Essa metodologia implicaria entender a linguagem como um sistema objetivo, visão que se afasta diametralmente da concepção de linguagem que embasa o presente projeto.

[5] A definição de gênero discursivo de Bakhtin, em capítulo integrante de *Estética da Criação Verbal*, é uma chave para a compreensão de linguagem. As formas de enunciação se apresentam na moldura de gêneros, o que remete à estrutura composicional reconhecível, a um tema que se desenvolve a partir da escolha da forma e a um estilo, que cada sujeito falante adota.