



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14469 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

POR UMA DIDÁTICA DIALÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: ELEMENTOS CONCEITUAIS EM CONSTRUÇÃO NA COERÊNCIA DISCURSIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ludmila Thomé de Andrade - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Letícia Santos da Cruz - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Denise Barreto de Resende - Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Elizabeth Orofino Lucio - UFPA - Universidade Federal do Pará

POR UMA DIDÁTICA DIALÓGICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: ELEMENTOS CONCEITUAIS EM CONSTRUÇÃO NA COERÊNCIA DISCURSIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

Letícia Santos da Cruz (SME-RJ)

Denise Barreto de Resende(SME-RJ)

Elizabeth Orofino Lúcio (UFPA)

Ludmila Thomé de Andrade (Faculdade de Educação – LEDUC - UFRJ)

RESUMO

Num momento crucial de retomada de políticas de formação de professores alfabetizadores, em que se reivindica a revogação do que foi implementado nos últimos anos, os trabalhos aqui expostos expressam o engajamento propositivo, situado no presente histórico da atualidade e ancorado em modos de ressignificar aspectos constitutivos de uma didática da formação de professores em moldes dialógicos, que lhes sustente em atos pedagógicos junto a seus alunos, e que realize princípios de uma perspectiva discursiva da alfabetização. Destacamos diferentes objetos de pesquisa referentes ao planejamento de formações profissionais docentes de alfabetizadores, em seus encaminhamentos e nos resultados obtidos. Como formadoras, antecipamos formas de condução de nossa ação de apresentação de conteúdos e encaminhamentos de reflexões que se pautam em perspectivas interlocutivas, que deixem em aberto como possível a enunciação docente, com a qual nossa enunciação de

pesquisa possa ser dialogada. Complexificamos a constituição da voz docente para equacionar as formações, buscando desenhar uma coerência para uma formação docente dialógica. Os seguintes aspectos são destacados nos trabalhos em formações continuadas pela perspectiva discursiva: voz docente, escrita docente, o *falsete*, espaços discursivos, ecletismo docente, patchwork e a arquetônica da formação. Em Andrade, a metodologia da pesquisa-formação é defendida, destacando aspectos do discurso tecido entre formadores pesquisadores e alfabetizadores. O percurso de metáforas propostas no discurso desta formação que têm receptividade (e responsividade) positiva no âmbito do público formado, acaba tornando noções teóricas em construtos, retomados em textos e pesquisas de professores. Cruz e Resende fazem uma dobradinha autoral em que a primeira destaca relações entre a teoria e a prática experienciadas pelos professores alfabetizadores na lida com seus conhecimentos, que ao serem acionados no discurso sobre a prática produzem um *falsete*. Este construto é analisado, em analogia com o conceito da música. A professora Resende traz seu depoimento de formanda, no contraponto à complexidade da enunciação docente. Lucio indica aspectos dialógicos tensionados internamente aos processos de formação docente, entre formadores e professores, sujeitos produtores de conhecimento no processo de produção instaurada. Os tempos-espacos da formação realizada, as estratégias didáticas formadoras e os processos de produção de conhecimento, a partir das interações sócio-discursivas, são registrados a partir de atos singulares. Nos três trabalhos, por meio de um discurso ético-estético-político, busca-se uma contrapalavra a vieses tecnicistas encontrados em muitas formações oferecidas, formadas por “palavras alheias” que não são apropriadas pelos sujeitos docentes, buscando-se possíveis planos em que docentes as tornem “palavras próprias”.

Palavras-Chave: Formação de Professores Dialógica; Perspectiva Discursiva da Alfabetização; Didática da Formação Docente.

Entre noções e construtos: a formação docente como apropriação teórica em processos dialógico-discursivos

Ludmila Thomé de Andrade

A justificativa deste trabalho centra-se na vertente mais prática da pesquisa à qual ele se liga: a própria ação de formar professores. Realizamos uma pesquisa-formação, focalizada sobre processos interlocutivos mais adequados e profícuos para a formação de professores, buscando aqueles que se revelassem mais propiciadores de autoria dos docentes em formação. Este trabalho identifica alguns processos que se construíram nas interlocuções entre formadoras pesquisadoras e professoras em formação, escutadas, acolhidas e significadas por ambas as partes.

A ação prática desta pesquisa é simultaneamente uma ação de formação docente: planejamento, implementação, acompanhamento, monitoramento e avaliação, todos estes elementos-fases de um processo formativo que desenham a metodologia de nossa pesquisa sobre a formação docente, mais especificamente de docentes alfabetizadores que se encontram em formação continuada. Esta prática de pesquisa assim desenhada em seus contornos tem nos permitido a articular diretamente com o solo de ações extensionistas em

que vimos trabalhando há tantos anos.

O desafio teórico metodológico é o de nos inscrever enunciativamente como formadores, dentro de uma formação profissional que promova a autoria. Somos estimulados a designar nossa ação como uma pesquisa-formação (XIMENES *et al.*, 2022) e distinguimo-nos de uma pesquisa-ação, por não buscarmos atender a demandas emanadas do campo em que pesquisamos. Não se trata de solucionar problemas identificados no campo, apontados pelos próprios agentes envolvidos, como é pretendido por certas metodologias de pesquisas-ação, mas sim, em outro plano, de acompanhar contextualizadamente as ações e discursos que comporão formações em moldes dialógicos. Não se trata de planejar uma ação que traga soluções a questões apontadas previamente pelos envolvidos, que assim seriam beneficiados. A voz dos sujeitos envolvidos estará presente no decorrer do processo, compondo as ações, no tempo real de seu desenvolvimento. A formação desenvolvida torna-se a nossa própria pesquisa, desenhando os contornos do objeto de estudo, sendo o próprio ato de formar professores nosso instrumento posto em ação.

Assim equacionado o plano de pesquisa, os resultados têm sido situar lugares de fala onde se produzam a própria voz docente, seu fortalecimento e empoderamento. O discurso docente é o resultado de nossa pesquisa e analisá-lo em sua constituição, nosso maior propósito. A formação será considerada tão mais bem sucedida quanto mais esta permitir aos docentes envolvidos relatar e narrativizar seus próprios atos pedagógicos, ressituaados como autorais. O resultado de uma formação docente de professores alfabetizadores que se engajam em estudos discursivos aponta para o surgimento e a valorização de uma prática docente que é apresentada reflexivamente pelos próprios docentes. Acreditamos que uma prática refletida e narrativizada está mais apta a ser uma boa prática, por estar em mãos de um professor autor, que não se aliena de sua responsabilidade profissional e defende sua formação como fonte de princípios onde alicerça seu fazer.

Para que o professor possa abordar sua prática pedagógica por ele mesmo realizada, a partir de uma perspectiva do paradigma de reflexividade docente na esteira de Donald Schön, (CAMPOS & PESSOA, 2000), ele é obrigado a produzir um gênero discursivo específico. Instado a falar sobre o que faz, e assim imprimir um discurso sobre sua prática, perguntamos de que enquadramentos formais lançará mão, para compor seu discurso próprio? Que gênero discursivo docente será composto, após se oferecer um processo dialógico aos professores, como modo de engajamento em sua formação profissional? No relato de práticas docentes, é instado a expor, descrever, relatar, argumentar, dentre outros movimentos discursivos. Aprende a falar em sua formação profissional, por um lado, criticando modos escolares que se impõem por tradição e, por outro, defendendo modos alternativos, inovadores, criativos que se coadunam com uma posição autoral.

Neste trabalho encaixado na coerência deste nosso painel, ressaltamos alguns pontos de relevância que se sobressaíram ao longo de uma extensa história de muitas formações experienciadas, em que nos testamos como pesquisadores da formação de professores,

fazendo formação e pesquisa, sempre com parâmetros dialógicos, numa pesquisa que se quer uma formação que é formadora das duas partes envolvidas, ou seja, formadora de professores, por um lado, e simultaneamente também formadora de formadores, que nunca estão acabados ao se disporem à escuta e resposta constantes no terreno da formação. O inacabamento é marca dos processos dialógicos, pois as relações interaliterárias pressupõem a continuidade da retomada da palavra alheia, sucessivamente tornada palavra própria. (BAKHTIN, 2011, 2017)

É sob este prisma bakhtiniano que se pode dizer que somos inacabados, nunca completados, porque reimmergimos nos processos de continuidade dialógica histórica dos enunciados. A responsabilidade alteritária da formação entre pesquisadores universitários formadores e professores da educação básica em formação profissional continuada impulsiona-nos à continuidade de produção da palavra, que se torna alheia-própria e segue se ressignificando historicamente.

A voz docente deve ser escutada e acolhida, para então ser responsivamente valorada pois, segundo Bakhtin, apenas quando se devolve ao outro a resposta ao que lhe foi dirigido como enunciação, é que se pode considerar que sentidos se desenharam, afetando os interlocutores em jogo.

Neste trabalho, ressalto alguns núcleos conceituais que foram construídos e propostos aos professores em formação como noções, significantes propostos como metáforas, de modo a melhor comunicar aos professores (às professoras) alguns eixos teóricos sobre linguagem, da pesquisa sobre alfabetização e letramentos. Enunciar um discurso formador, apelando para metáforas que propõem como noções, toca assim as margens do conceitual, ou seja, forçam fronteiras do teórico em prol da difusão de teorias a um campo ancorado na prática.

A formadora dialógica situa-se em posição de escuta, na responsabilidade de constituir-se como criadora de novas formas de dizer, de modo a propiciar aos docentes novos modos de compreensão e expressão sobre sua prática profissional. Assim, o movimento de valoração e de responsividade que se irradia a partir de falas, respostas, citações, pontuações dos professores (das professoras) devolve para mim, autora pesquisadora, sentidos mais impregnados do diálogo da formação, em que se incorpora a voz docente. O objeto deste trabalho são estas noções criadas no campo da formação nestes processos interlocutivos. Trataremos de três delas neste trabalho, apresentadas a seguir.

Os *Espaços Discursivos* referem-se a um mapeamento didático, em prol de uma composição pedagógica discursiva do ensino da escrita. Consideramo-los como balizas, pois são úteis para demarcar espaços pedagógicos criados para a circulação e dinamização das aprendizagens da língua escrita em parâmetros discursivos, entre professores e alunes. Reúnem em articulações diversas os eixos da linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. São eles: a voz da criança, a escrita espontânea, a negociação de sentidos, a revisão (e refacção) e a publicação. Trata-se de uma orientação de planejamento, que não

necessariamente tem um seguimento temporal amarrado previamente, estabelecendo uma cronologia fixa, como poderíamos supor numa sequência didática, mas ao contrário, os espaços elevam-se como planos de possibilidades que ao se contextualizarem, aumentam ou diminuem sua importância sob a decisão docente, de forma que podem ora ser elididos, ora ser ampliados, elevando-se em importância em detrimento do outro, ou ainda ser seguidos linearmente. A temporalidade dos espaços propostos é contextualizadamente definida. A compreensão docente da materialização da perspectiva discursiva da alfabetização a partir de princípios que movem as práticas de ensino da língua escrita na alfabetização e ainda nas continuações em anos escolares subsequentes (ensino de língua portuguesa a alunos alfabetizados) tem sido bastante elucidada com a apresentação desta noção de espaço, concentrada na formulação deste recurso pedagógico proposto nas formações.

A segunda noção que destacamos, nomeada de *as ondas da alfabetização*, diz respeito à dinâmica maleabilidade das ideias e conhecimentos, em plenos processos de apropriação por parte dos docentes. No espaço da formação de professores alfabetizadores no Brasil, na história recente das últimas décadas, circularam intensamente bagagens teóricas, corpos de conhecimentos novos, dosagens de conteúdos conceituais que se querem inovadores para o ensino, aos quais temos denominado como *As Ondas da Alfabetização*, no sentido de tendências, modismos, cargas de informações. Esta expressão traduz o mergulho de cada sujeito professor, quando diante do mar da formação, que se vê interpelado a atravessar as ondas, quando fazem suas escolhas, a partir de identificações epistemológicas, assumindo sua participação dos debates e discussões, das polêmicas e divisões, entre segmentos e tendências.

Como a pesquisa sobre alfabetização tem distintas entradas e abordagens, ancoragens e permeabilidades junto aos docentes, constatamos muito evidentemente na experiência do contato com professores que estes escolhem muito frequentemente “um pouco de cada uma”, sem a tutela de uma única escolha. A expressão *as ondas* torna-se assim atrativa, por nos permitir conceber na mesma corrente o direito que os professores parecem reivindicar para si de amalgamar teorias, tendências, metodologias etc.

A terceira noção entrevê-se ao atravessar as ondas, o profo nada no mar incerto e desafiante de sua própria trajetória profissional, e então se constrói um *patchwork* docente. Assim designamos poeticamente o labor artesanal de construção de uma identidade docente. Professores frequentemente expressam seu movimento de se sentirem ecléticos, compondo-se de novidades que se sobrepõem em camadas, originadas em distintas teorias, apresentadas em formações. Não querem abandonar as camadas anteriormente experienciadas, zerando conhecimentos históricos que são adquiridos em períodos anteriores como inovadores e considerados superados, a serem substituídos. O desejado ecletismo docente visto em sua positividade é designado por nós como *patchwork*, num trabalho artesanal, feito de retalhos de diversas fontes e coesivamente costurado em sua coerência.

Ancorados na pesquisa, buscamos mostrar alguns resultados de uma experiência extensionista de formação continuada, que coubesse neste exíguo espaço de um resumo

expandido. Os resultados são a produtividade de uma concepção dialógica de formação, em coerência com a dialogicidade que se propaga como conteúdo na própria realidade da formação oferecida. Se almejamos lutar por uma alfabetização dialógico-discursiva, no chão da escola, na contramão de uma formação bancária (em analogia com o conceito de Paulo Freire), devemos implementar uma formação dialógico-discursiva.

O que buscamos apresentar acima foi o movimento de responsividade interconstitutiva entre formadores e professores, engendrando um discurso de formação que se altera em função da receptividade docente às palavras e expressões propostas pelos formadores e utilizadas por todos partícipes da formação. Estas, por sua vez vigorarão em discursos docentes vindouros, como palavras alheias-próprias, colhidas nos processos de formação, que assim se tornam constituidores de subjetividades docentes. A pesquisa busca, nos processos de formação, fulcrar pontos de ancoragem de coerência com as teorias em que se respalda.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, S. de e PESSOA, V. I. F. *Discutindo a Formação de Professoras e de Professores com Donald Schön* in GERALDI, C. *Cartografias do trabalho docente*, Campinas, SP, Mercado de Letras, 2000;
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª ed. – São Paulo. Hucitec. 2017.
- XIMENES, P. de A. S. ., PEDRO, L. G. . ., & CORRÊA, A. M. de C. . (2022). A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente . *Ensino Em Re-Vista*, v. 29 , 2022

As vozes docentes na pesquisa e na formação: falsetes e enunciações da prática com a leitura e a escrita

Leticia Santos da Cruz (SME-RJ)

Denise Barreto de Resende(SME-RJ)

A partir de um itinerário propositor de encontros e orientado por nossas experiências como professoras da Educação Básica que se tornaram formadoras e que pesquisam e refletem sobre as práticas docentes, trazemos o diálogo entre duas professoras, cada uma de seu lugar. Focalizamos a tensa relação com a prática docente, complexificando os sentidos sobre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita, caminhando na contramão de práticas “afônicas” e “dissonantes”, em relação aos diversos contextos que docentes e discentes vivenciam. Nosso propósito é a afirmação de uma didática em que a observação, escuta e a resposta responsável tornam-se ações importantes do professor, a partir de uma perspectiva que rompe com a instrumentalidade e tecnicidade historicamente constituída.

Na trajetória da pesquisa-formação, emerge a pesquisa de doutoramento de uma das duas autoras deste texto, cujo objetivo foi o de conhecer e analisar o que mobiliza os professores em suas práticas, em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a partir da necessidade de pôr em pauta a prática pedagógica, visto que ainda encontramos contextos nos quais a Educação Infantil é vista como preparação para a etapa seguinte, enquanto o 1º ano do Ensino Fundamental é perpassado por uma perspectiva compensatória, orientada por atividades mecânicas de leitura e a escrita.

Assim, na busca por dialogar com a questão dos modos como os professores articulam em suas práticas a leitura e a escrita nas etapas iniciais da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e inspirada por princípios metodológicos etnográficos, o modo de pesquisa se deu a partir de uma observação participante, com conversas informais e entrevistas individuais e coletivas. Os eventos do campo de pesquisa surgem a partir do diálogo com dois professores da Educação Infantil e uma professora de 1º ano do Ensino Fundamental, no período de 2018 e 2019, numa unidade escolar exclusiva de Educação Infantil e numa escola de primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Os estudos de Bakhtin (1998, 2003, 2009, 2010) serviram-nos de base fundamental no processo de levantamento e análise dos discursos docentes. Os dados foram recortados a partir de enunciados reais, considerados como sujeitos do discurso e não apenas por discursos enunciados dentro de convenções pragmáticas. Os discursos analisados são produções das interações que têm seus limites estabelecidos no modo alternado de cada sujeito, ao se

posicionar, mesmo quando em silêncio, mas fazendo perceber ao outro que, ao entenderem o fechamento do ato de enunciar do outro, se posiciona, expressa-se e produz outros enunciados.

Segundo Bakhtin (2009), a palavra é dirigida a um interlocutor, o “território comum do locutor e do interlocutor” (p. 117), e por ela, as características peculiares de cada sujeito – sua voz - vão se estabelecendo como um processo de entrelaçamentos. Associamos assim a palavra à imagem de um tecido, composto por fios (alheios, exteriores) que se encontram e se incorporam, formando uma concretude única, ao mesmo tempo em que é possível perceber cada fio, seus caminhos, encontros e os desencontros, fios soltos que por vezes possibilitam outras costuras – outros enunciados.

Desta forma, pôde-se compreender que os docentes, diante das impossibilidades de considerar as falas das crianças, seus modos criativos, suas culturas e a relação com elas, deixam de lado as potencialidades das crianças, para dar conta do que lhes tem sido prescrito. Percebem, vagamente, o que as crianças apontam como caminho para o trabalho pedagógico, mas as crianças acabam por fazer o que lhes é exigido, leem e escrevem o que lhes é prescrito, sem necessariamente lerem suas próprias leituras e escritas reais, seus discursos e sentidos espontânea e autenticamente expressos. As enunciações dos professores sobre o que atravessa suas práticas trouxeram à cena sentidos que apontaram caminhos e descaminhos a partir do que lhes é orientado oficialmente pelos documentos curriculares, cobrado pelas gestões e questionado pelas famílias.

No trabalho de análise deste discurso docente sobre suas práticas, uma noção se desenhou como profícua para sua compreensão. Em analogia com o campo da música, afirmamos que as práticas docentes caracterizar-se-iam pelo uso de um *falsete* – tom falso. Na música, o falsete se define por ser um registro vocal em que, quem emite um som, o faz de modo controlado e consciente de estar usando este recurso, na produção de um som não natural, emitindo assim sons mais agudos ou mais graves do que seu registro acústico natural (a assim chamada tessitura). É um recurso recorrentemente utilizado por cantoras e cantores, em prol de um resultado sonoro esperado, frente à especificidade do contexto da obra, da estética musical ou da forma necessária para a execução.

Transpondo para nossa problemática da formação docente e do discurso sobre as próprias práticas alfabetizadoras, podemos conceber que utilizar-se de um *falsete didático pedagógico* significa que os docentes, diante da necessidade de ter suas práticas condizentes ao que é encaminhado e esperado pela Secretaria Municipal de Educação, em suas diversas gestões, sob a égide de coordenadorias regionais e ainda com o crivo das famílias, entre outros, exercem uma prática que não está ligada às reais necessidades do contexto vivenciado por eles e pelas crianças, e tentam assim equilibrar este trabalho com o necessário às experiências infantis, suas vidas e culturas. Entretanto, não percebem que estão submetendo as crianças a produzirem, também, leituras e escritas falseteadas, por não terem condições de exercer leituras e escritas reais. Então, as crianças aprendem a ler e escrever as leituras e as

escritas que lhes são dadas, e não as que fariam sentido e seriam portanto necessárias em seus contextos sociais e culturais. Não aprendem ler e escrever suas palavras, suas escritas, seus textos, não são sujeitos da linguagem que expressam o vivido.

Se concebemos que as diversas formas de interação de cada sujeito no tempo e espaço das práticas docentes levam à compreensão de que igualmente variadas formas de ensinar, e assim abrem espaço às diversas formas de aprendizagens, estas questões localizadas no discurso dos docentes se tornam muito relevantes para a alfabetização. Segundo Andrade (2017, p. 526)

São muitas as formas de se ensinar, mesmo que se siga a pauta prevista de uma sequência didática, as interações que decorrem das atividades docentes, se examinadas mais detidamente, nunca serão idênticas, variando de professor a professor, de aluno a aluno etc. Os professores não são idênticos a si mesmos, sua ação é muito variável, exercem seu fazer buscando, errando, ampliando os resultados conseguidos de ano para ano, num processo temporal que não se pode regularizar, homogeneizar, controlar com parâmetros externos, mas antes equacionar micro-contextualizadamente, pelos discursos em curso de sua formulação e produção, ou seja, em termos da teoria do discurso, enunciativamente.

Neste sentido, assumindo em nossa trajetória como professoras pesquisadoras que dialogam num grupo de pesquisa que eleva a perspectiva discursiva como orientadora das práticas de leitura e escrita escolares, trazemos à tona um processo que “envolve o conhecimento, a sensibilidade, a compreensão da complexidade e das incontáveis possibilidades de articulações feitas pelas crianças” (SMOLKA, 2017 p. 35), destacando, como foco de tal perspectiva, os modos de proceder do professor em relação à forma como ele significa os sentidos produzidos pelas crianças e a forma como elas produzem seus conhecimentos. Diferentemente do entendimento de que tal perspectiva esteja relacionada ao “espontâneo, o interativo, o abrangente, o inespecífico, o assistemático, o circunstancial” (SMOLKA, 2017, p. 33), é importante destacar que ela não abole os aspectos linguístico-cognitivos, mas sim, os redimensiona, lançando sobre eles o ponto de vista da relação interalteritária.

A relação com a própria prática é o que possibilita o (re)encontro da voz que conduz a continuidade no tom certo, em cada escapada do modo falseteado de agir. Consideramos que o ponto de vista da criança norteia essa prática, pois ao considerá-lo, caminhamos numa perspectiva de que a criança, sujeito histórico cultural, tem o que dizer e que o espaço da sala de aula pode ser transformado “em lugar e momento de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos.”(SMOLKA, 2008, p. 93). Contudo, considerar esse ponto de vista requer um deslocamento do professor desse lugar já constituído culturalmente, para se compreender que os conhecimentos que circulam na escola partem dos saberes docentes. Como formadores, temos como compromisso transformar os espaços de formação

continuada em um lugar em que o professor possa refletir na interlocução com seus pares, seja nas Instituições Acadêmicas e/ou nos espaços de formação organizados pela Secretaria de Educação. Ocupar esses espaços como professoras e formadoras constitui a direção a nossa trajetória profissional.

Este trabalho aqui composto integra a voz da pesquisadora e de professores que acionam sua formação profissional em seu discurso. As duas autoras misturam-se nos papéis de pesquisadoras, formadoras, professoras, alfabetizadoras mais especificamente. Para uma de nós, a trajetória se marca, inicialmente, por muitas dúvidas e incertezas. Contudo, compreendendo o tamanho da responsabilidade que carregava, não perdeu de vista dois dos seus principais objetivos: ser a melhor professora para seus alunos e ensinar para a vida. Nessa perspectiva, passou a frequentar, a partir daquele momento, cursos de extensão oferecidos por diversas Universidades Públicas do Rio de Janeiro, além daqueles ofertados pela Secretaria Municipal de Educação. Dentre todos, um encontro em especial marcou-a profundamente: no curso intitulado Mediadores de Leitura, realizado numa Faculdade de Educação de uma universidade pública, com financiamento do Ministério da Educação, conheceu uma professora que nele atuava como formadora e a coordenadora. Passa a participar de Curso de Extensão desde 2016, e hoje ao rever sua trajetória tem a convicção do importante papel que esses encontros tiveram na sua formação docente. A proposta de apresentações de práticas seguidas das escritas desses relatos, sempre foram uma realidade, o que produziu o efeito de favorecer um olhar para sua prática, a partir de um ponto de vista mais exterior. A riqueza da experiência formadora através da possibilidade de ter um espaço-tempo de interlocução com outras professoras, legitimou sua trajetória profissional, de modo que hoje, ocupando esse lugar de professora formadora, reconhece a escuta das vozes dos professores como um caminho de formação. Como afirma Paulo Freire “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1991, p. 58).

Interlocuções legitimam a prática desta professora que, ao assumir sua voz, uma voz que atravessa e é atravessada pelo espaço-tempo da formação, escapa da armadilha discursiva de uma prática didático pedagógica falseteada. Canta em seu tom, faz outras escolhas, as suas, percebe os falsetes em torno, frequentes nos discursos de seus pares profissionais, e tem conhecimentos para subverter tal dinâmica. No diálogo com os enunciados das crianças em que vê (ouve) seus sentidos, tece outras práticas, autorais. Se, por um lado, as práticas didático-pedagógicas falseteadas são induzidas cotidianamente, por outro lado, nossas ações formativas têm trazido à luz o discurso dos professores sobre suas práticas e a importância de fortalecer a concepção discursiva para o trabalho com a leitura e a escrita.

Ao tratar a discursividade como o fio condutor dos modo de ação do professor, estamos investindo em um trabalho docente que prioriza em seu fazer os sujeitos – docentes e discente – do discurso e das experiências. O professor reconhece e ratifica seus conhecimentos e experiências através de sua prática, constituída por diversas vozes, inclusive

as das crianças, estabelecendo diálogos e contextos mais próximos de suas realidades. Não se trata de prescrever, dizer ao professor o que é preciso que este faça, dando-lhes uma lista de procedimentos a serem cumpridos. Em nosso prisma defendido, assumimos que o professor tem plena condição de refletir sobre os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças, mas ele mesmo precisaria abrir-se à compreensão de que assumir uma postura dialógica, saber como entrar na relação com a crianças por inteiro, traria à tona a continuidade do fluxo da corrente comunicativa, com respostas que suscitem novas perguntas. O espaço tempo do discurso entre alteridades tensionadas é um lugar (re)construído em espaços/tempos de formações - iniciais, continuadas e em serviço – estas também dialógicas, fundamentadas em teorias que sustentem esta visão de sujeito, de conhecimento e de linguagem.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, L. T. **Alfabetização numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e estética**. Hucitec Editora. SP. 1998.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Língua, Fala e Enunciação In: BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem**. 13ª ed. – São Paul. Hucitec. 2009.

BAKHTIN, M. **Problema da Poética de Dostoiévski**. 5ª ed. – Rio de Janeiro. Doreense Universitária, 2010.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2008.

SMOLKA, A. L. B. **Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino**. In. GOULART, C.M. A. GONTIJO, C. M. M. FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.) **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. Cortez Editora, 2017.

**DA PALAVRA ALHEIA À PALAVRA PRÓPRIA:
O PROCESSO DE PRODUÇÃO DA METODOLOGIA DIDÁTICA DIALÓGICA DE
FORMAÇÃO**

Elizabeth Orofino Lucio

Introdução

A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial. (BAKHTIN, 2010)

Neste texto, buscamos levantar alguns aspectos identificados a partir de uma pesquisa de doutorado resultante de uma formação de professores. A pesquisa foi realizada *com* os profissionais, em contextos escolares e universitários, e não *sobre* eles. Os fios condutores foram as teorias enunciativo-discursivas, especialmente de perspectiva bakhtiniana. Concordando com Brait (2006), não devemos “aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (p. 23). Este estudo buscou pôr em movimento dialógico professores da Educação Básica e professores universitários, em encontros que ocorreram durante três anos em uma universidade pública.

Em primeiro lugar, tratemos da ideia de formação como encontro. Reporto-me a Bakhtin, que traz sua visão de *encontro como momento supremo da compreensão*, para esclarecer que diversos cursos de formação continuada propõem aos docentes leituras teóricas, leituras literárias, informações, oficinas pedagógicas, atividades de escritas, mas nem sempre ocorre o conhecimento sobre os princípios e concepções que orientam o fazer das estratégias formativas. Partindo da premissa de que a formação é um espaço de emancipação, “porque a única coisa que se aprende é a própria potência: que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo” (LAROSSA, 2015, p. 154), tomo a *experiência dos encontros* desta formação para realizar um *reencontro* do que aprendemos, pensamos e vivemos em forma de palavras.

A formação se faz "na compreensão crítica e não estreita ou ingênua de cada prática específica, no quadro geral da prática social de que participam. E a compreensão crítica, seja da prática específica, seja da prática social, demanda a formação política [...]" (FREIRE, 1978, p. 53). A concepção de formação enquanto encontro é fundadora de discursividade e implica renunciar a uma formação centrada na aplicabilidade do aprendido pela valorização da troca de experiências, pela elaboração dos processos de ensino e estratégias de formação. Entra em jogo a consciência de que os sujeitos alteram concepções, lógicas e pressupostos de

ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à linguagem, observando-se a formação de um ponto de vista bakhtiniano, não se identifica separação entre oral e escrito, e a oralidade não é vista como um domínio à parte da escrita, pois na dinâmica dos sentidos, a oralidade e a escrita, a voz e a letra, estão interrelacionadas. A escrita registra vozes discursivamente, é privilegiada como um processo discursivo e não como um produto. O discurso oral é construtor dos sentidos de nossas enunciações. Assim, nos encontros de formação, buscou-se a potência da oralidade para a arena da formação. Aliavam-se estas ideias sobre a linguagem e suas modalidades às concepções de formação, em que se concebia formar como folhear, no caminho autoral da escrita docente e da gestação de estratégias dialógicas de formação.

O movimento concebido por Bakhtin de exotopia e o olhar sobre o processo de formação e suas estratégias didáticas marcam a posição de quem assume o ônus e o bônus da compreensão responsiva responsável na certeza de que

não sabemos com precisão que gesto produziu o encontro com outro toque, outra palavra, outro gesto, e na fâisca desse encontro escreveu em sulcos no ar uma outra imagem, uma terceira palavra de criar a compreensão, exigir um investimento intelectual e desencadear esse encanto que é o pensamento. (GERALDI, 2010, p.100)

A formação docente, sob a perspectiva enunciativa discursiva, consiste em se pensar uma concepção de ser humano, no caso o docente, uma concepção da escola da Educação Básica, da criança e da universidade. Por estas razões, ressalta-se que é preciso conhecer os envolvidos no processo, os saberes construídos e as políticas que embasam as ações e intervenções.

De acordo com alguns autores pesquisadores da formação docente, a escrita encarnada (LARROSA, 2014, p. 113) docente é o dispositivo de formação (CANÁRIO, 2008, p. 141) que contribui para pensar a formação como problema a resolver, compreendendo-se os formadores-docentes da escola básica e os universitários como formadores de sentido, e as produções escritas docentes como *textosexperiências* que formalizam e sistematizam os conhecimentos da formação.

A perspectiva interpretativa da estratégia didática de escrita na formação docente analisada aborda as experiências com as palavras das professoras, decorrentes dos encontros de formação, que nos fazem atender à ideia da formação e do ensino como produção do conhecimento, sistematização de experiências e saberes docentes, associada à “proposta de escritura” (CANÁRIO, 2007, p. 5). “Escritura que não renuncia à voz, porque é voz e porque se faz voz.” (LARROSA, 2012, p. 9), em que se possibilite articular, em um mesmo processo, a escrita dos professores e dos alunos, ou seja, escritas docentes e discentes, visando uma coerência de uma didática da escrita desde a Educação Infantil até a formação docente ou

seja, na vida profissional, após os estudos universitários.

Uma didática que conceba a escrita como processo em que se aprende a escrever a cada vez que se escreve (LAROSSA, 2012, p.9) e aposta nas possibilidades de escritas.

As ações de enunciar, escutar e escrever textos “constroem” sujeitos que escrevem suas vidas na escola e na formação no modo verbal, ou seja, nas várias maneiras que usamos a ação, na vida que se faz e se vive na esfera da escola e da universidade.

Defendo uma formação em que as estratégias didáticas dialógicas voltem-se para o acolhimento da atitude responsiva da palavra do outro, bem como favoreçam o processo de *metamorfose* da palavra alheia em palavra própria. A expressão verbal e a não verbal começam a perder a característica de discurso alheio, pois, embora impregnado de ecos preexistentes, a palavra do sujeito começa a se consolidar como uma réplica à palavra do outro; um novo eco, uma nova réplica, um novo discurso antecede e sucede a cada discurso.

Encontros de formação de professores costumam ser marcados por momentos de catarse, de *discursos-lamentação*, muitas vezes reativos, focalizados nas impossibilidades e nos problemas reais da escola pública. Participando desses espaços, como formadora, indago-me se não é mesmo uma quimera idealizarmos que essas *explosões discursivas* não ocorram na formação. Seria possível ignorar ou até mesmo reprimir esses momentos de catarse, em que fatos das realidades dos alunos são relatados pelos professores - muitas vezes, é verdade, com demasiada ênfase nas impossibilidades -, em nome da racionalidade técnica na formação de professores? (VAREJÃO, 2011).

Nossa defesa é de que não se trata nem de ignorar nem de reprimir tais discursos, mas, numa perspectiva bakhtiniana, entende-se que seja preciso ‘dar conta’, fazer algo com esta vontade de dizer. Defendemos, junto aos professores, que o agir pedagógico não pode prescindir do conhecimento acerca do mundo do aluno, não podendo ser ignoradas as vozes sociais presentes em seu cotidiano e que o constituem. Do mesmo modo, buscamos esse agir com relação aos professores em formação continuada.

Há um discurso muito presente nos espaços de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, segundo o qual se espera que se aprendam modos de lidar com diferentes realidades. Bakhtin (2011) propõe uma recondução do teórico ao existir-evento, um reposicionamento do sujeito, uma reinvenção do lugar da teoria a partir do ‘ato responsável’, como a chave para se encontrar equilíbrio entre teoreticismo e praticismo.

As teorias de Rancière (1996) e de Bakhtin (2003) dialogam no que diz respeito à estreita relação do signo com a materialidade sócio-histórica e ideológica. Bakhtin, por meio das dialogias discursivas, focalizou o movimento das relações concretas da realidade, os jogos sociais e as interações verbais. Rancière, de modo complementar ao pensamento bakhtiniano, inseriu um novo modo de pensar a política e as relações, já que entende o conflito, o

desentendimento, como detectável pela língua por sua natureza sociopolítica.

Para Bakhtin, todo o discurso formulado, em linguagem oral ou escrita, busca ser compreendido, sendo a interação pela linguagem o princípio dialógico, que é um fenômeno geral de todo e qualquer uso da língua, na oralidade, na escrita e ainda em outras modalidades.

A interação escrita, por sua vez, propicia um diálogo marcadamente ideológico, sendo o discurso escrito parte integrante de uma discussão ideológica ampla, logo, o texto escrito é uma ação com sentido de uma forma de relação dialógica que transcende as meras marcas linguísticas.

O ato de escrever é potencializador e constituidor de novos horizontes e perspectivas no âmbito do trabalho pedagógico. Prado e Soligo (2007, p. 24) colocam a escrita como “plataforma de lançamento”, propondo que o ato de escrever sobre a prática profissional, a experiência vivida, as dúvidas e os pequenos tormentos e dilemas enfrentados sobre o processo pessoal de aprendizagem, exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática, torná-la objeto de reflexão e registrar essa reflexão por escrito.

Uma reflexão docente que seja posta por escrito torna-se um instrumento para registrar a experiência e aprender sobre quem se é, pessoal e profissionalmente, para “partilharmos ideias e linguagens, porque temos compreendido que ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas” (GERALDI, 1995, p. 191).

A lógica gerencialista que sustenta políticas educacionais de formação e trabalho docente, no contexto contemporâneo, no campo da alfabetização, prioriza sistemas de ensino standardizados, como apostilamentos e premiações meritocráticas, e assim, contribui para os processos de desprofissionalização docente, dos quais professores e pesquisadores têm sido denunciadores.

Terminamos fazendo eco à proposta de Sobral:

A filosofia de Bakhtin é uma filosofia humana do processo e nesse pequeno artigo foi registrado um caminho de construção de uma estratégia didática de formação em que “se aprende a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir” (SOBRAL, 2009, p. 80).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: A palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico.** Portugal, Porto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAROSSA, Jorge. **Tremores - Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.**

PRADO, G.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005**

RANCIÈRE, J. **O desentendimento São Paulo, Editora 34, 1996.**

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.**