
ESCRITA DOCENTE: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO

Rosângela Padilha Thomaz dos Santos¹

Resumo

O objetivo deste trabalho, originado da pesquisa de doutorado "As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores" é suscitar reflexões acerca do papel da escrita como caminho de formação. Realizamos pesquisa teórica em diálogo com os seguintes autores: Andrade, (2003, 2010, 2011, 2014) e Bakhtin (2009, 2013), entre outros. Além disso, analisamos os textos escritos por duas professoras alfabetizadoras sujeitos da referida pesquisa. A partir das análises realizadas, observamos deslocamentos que permitem aos professores alcançarem um nível de reflexão por meio de suas escritas que levam à autonomia profissional e conseqüentemente alteram o seu fazer pedagógico e suas identidades.

Palavras-chave: Escrita docente. Formação de professores. Alfabetização.

Introdução

A sociedade contemporânea com suas inúmeras exigências, rápidas transformações, desenvolvimento tecnológico e diversas demandas socioculturais, parece cada vez mais necessitar da figura do professor como protagonista e mediador do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, se faz necessário o investimento em políticas de formação, inclusive continuada, que visem o aprofundamento teórico e prático para a profissão, além de promover a valorização da voz docente.

O objetivo deste trabalho, originado da pesquisa de doutorado em andamento "As narrativas escritas como possibilidades de formação continuada de professores alfabetizadores" é suscitar reflexões acerca do papel da escrita como caminho de formação. Esta pesquisa está vinculada a uma pesquisa maior, a pesquisa formação denominada, "As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública", que tem como campo de pesquisa o EPELLE (Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita), que é também o campo de minha pesquisa.

Para adentrarmos na temática proposta para esse trabalho, nos aproximamos de um referencial teórico básico como nossos interlocutores para o alicerce de nossas reflexões, dentre outros, destacamos Andrade, (2003, 2010, 2011, 2014) que discute e defende a escrita na formação de professores, assim como o lugar da voz docente na formação; Bakhtin (2009, 2013) e ANDRADE

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE / UFRJ). Orientadora Pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias/RJ. E-mail: rosinhapts@uol.com.br



(2010, 2011, 2014), que nos ajudam a pensar a formação por meio da perspectiva discursiva, partindo dos conceitos de alteridade, dialogismo e polifonia.

O presente texto se estrutura da seguinte forma: introdução, que destaca a importância de investimento na formação de professores, apresenta o objetivo do trabalho e seu arcabouço teórico. Pressupostos teóricos, para respaldar a discussão em torno da possibilidade de formação a partir da escrita docente, partindo da problematização da perspectiva discursiva da linguagem e de formação pautadas nos conceitos de dialogia, polifonia e alteridade. A metodologia explicita o caminho percorrido pela pesquisa de onde esse trabalho se originou, bem como, os passos para a elaboração desse estudo. Na parte das análises, tomamos o texto de duas professoras sujeitos desta pesquisa para analisar os seguintes aspectos: o modo de estar na formação, a trajetória de escrita e o entrelaçamento entre teoria e prática. Concluímos o texto com algumas considerações que apontam possíveis caminhos para se pensar e inovar as políticas de formação continuada de professores.

1. Pressupostos teóricos

O objeto de análise da pesquisa anteriormente mencionada, são as narrativas escritas de professoras alfabetizadoras inseridas no campo empírico de uma pesquisa maior, denominada “As (im) Possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, a qual minha pesquisa está vinculada. No presente estudo pretendemos provocar reflexões acerca da escrita docente como possibilidades de formação e, neste caso, de formação continuada, e ainda, analisaremos o texto de duas professoras participantes do campo empírico da pesquisa maior e sujeitos desta pesquisa. Para tanto, discutiremos a perspectiva discursiva da linguagem banhada pelos conceitos de dialogia, polifonia e alteridade à luz do referencial teórico bakhtiniano, em consonância com Andrade no que se refere à perspectiva discursiva de formação e o lugar da escrita e voz docente, entre outros.

1.1 A perspectiva discursiva da linguagem

O índice elevado de crianças com dificuldade na alfabetização e que têm sua leitura e escrita com baixo desempenho, é um problema que me move e me leva a buscar caminhos possíveis para minimizá-lo. Um deles, que acredito ser promissor, seria o investimento na formação de professores, tanto na inicial quanto na continuada. Entretanto, atuar como formadora de professores em serviço me leva a focar na formação continuada e esse foco, me direciona para a escrita docente como caminho de formação, pois acredito e defendo que além da escrita provocar a construção e



reconstrução de saberes para o professor, uma vez que este se torna escritor, é capaz de formar escritores competentes.

Ao me interessar pela escrita docente, constatei que os professores pouco escrevem e isto se configura em um problema para quem tem a finalidade de ser um mediador da escrita para seus alunos. Por longo período, os professores, alunos que eram, escreviam para que sua escrita fosse corrigida a fim de obtenção de notas e ela geralmente era desconectada dos usos sociais, como a velha solicitação de escrever sobre as férias e as antigas redações com um tema qualquer para normalmente haver a correção ortográfica somente, em detrimento à observação de sentidos do texto. Dessa maneira, o estímulo necessário para se tornar um escritor era quase que inexistente.

Não tão diferente do que acontecia com esses professores nos bancos escolares, ao se tornarem profissionais, a prática da escrita para atender as diversas solicitações continuou. Assim, escrevem para atender às demandas da secretaria de educação, ou ainda, escrevem em atendimento às exigências escolares para ninguém ler, mas apenas para o cumprimento de protocolos. O fato é que nossos professores não desenvolveram a prática escritora. Portanto, como formar alunos escritores competentes? O viés que visualizo é o investimento na perspectiva discursiva da linguagem para investir na formação continuada do professor e, conseqüentemente, na alfabetização de seus alunos.

Com Bakhtin aprendemos que a linguagem pode se apresentar por dimensões diferentes, pois ela pode ser vista como sistema abstrato e como enunciado concreto, que é a realidade da linguagem. Na primeira dimensão ela se apresenta de maneira estrutural, estática, abstrata e sem expressividade, como sistema normativo da língua, enquanto que na segunda, é vista como atividade em que os sujeitos expressam seus valores, que são únicos, irrepetíveis e singulares por meio de atos concretos, materializados por seus enunciados. Mas embora sejam dimensões distintas, uma não deve excluir a outra, tampouco fundirem-se, mas completarem-se. Entretanto, enfatizamos a dimensão da linguagem como enunciado concreto para darmos relevo à perspectiva discursiva da linguagem.

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN, 2009, p. 98).

A língua deve ser utilizada de maneira dinâmica e com sentido para se tornar viva, pois os locutores e interlocutores participantes na cadeia enunciativa, não enunciam palavras simplesmente, mas palavras cheias de significações, que transmitem valores e ideologias, já que se dirigem a um interlocutor. “A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente



mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz” (BAKHTIN, 2013, p. 232). Sendo assim, Bakhtin (2009, p. 98-99) afirma ainda que:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Dessa forma, se torna possível compreender a relação dialógica entre os sujeitos, uma relação que coloca o diálogo em ação e este se desenvolve entre o EU e o Outro, que nos constitui, pois consegue ver o que não conseguimos visualizar em nós mesmos do lugar que ocupamos e assim vai nos dando o acabamento provisório do qual precisamos para a constituição de nossas identidades. É nessa relação com o outro, nessa alteridade que nos (trans) formamos e nesse sentido Bakhtin contribui ao afirmar que o diálogo é inerente à vida e que viver significa participar dele.

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

Portanto, a dialogicidade da vida faz com que sejamos marcados pela alteridade porque nos constituímos e nos transformamos sempre por intermédio do outro, só existimos na relação com o outro, que privilegiado pela sua posição exotópica, ou seja, posição exterior, obtém um excedente de visão (BAKHTIN, 2011), que é a possibilidade de enxergar mais do outro justamente pela posição que ocupa; assim, o ser se reflete no outro e se refrata, pois, ao se constituir, também se altera. Portanto, Bakhtin nos ensina que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21).

É importante lembrar que por meio do diálogo “o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, repetimos, não só para os outros, mas também para si mesmo. Ser significa comunicar-se pelo diálogo”(BAKHTIN, 2013, p. 292). Todavia,



não significa que nesse diálogo haverá sempre concordâncias, pois envolve uma multiplicidade de vozes que podem apenas se completar, como também marcar posições diferentes e conflitantes, e isso ocorre porque essas vozes não são objetos manipuláveis, mas voz de sujeitos de seu próprio discurso; por isso, não se trata de uma voz apagar a outra, pelo contrário, importa que cada uma se expresse e conquiste o seu devido lugar.

A partir de Bakhtin (2013) podemos compreender a definição de polifonia como a convivência e interação da multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis em um mesmo romance, formando assim uma polifonia de vozes plenas. “É precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade”(p. 5).

1.2– A perspectiva discursiva de formação

Políticas para a formação de professores tem ficado em evidência para atender às mudanças na sociedade com vistas à qualidade do ensino, o que acredito ser pertinente, pois o professor é a figura imprescindível para mediar o turbilhão de informações recebidas pelos discentes diariamente com o avanço tecnológico e propor caminhos promissores para a viabilização da construção de conhecimentos. A esse respeito Libâneo (2009) escrever que:

É verdade que o mundo contemporâneo - neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência (p. 15).

Devido às transformações no mundo contemporâneo que afetam as escolas e o exercício profissional dos professores, é que emerge a necessidade de investimento na formação docente. Entretanto, vale destacar que nem todas as propostas de formação apresentam-se com a qualidade desejada, pois em geral, não ouvem o que os professores têm a dizer para contribuir com seu processo de formação e agem como se os mesmos não tivessem saberes importantes a serem dialogados. Diante do exposto, propomos a apresentação, discussão e comparação entre duas propostas de formação: a tecnicista e a discursiva.

O que se observa na maioria das políticas de formação são modelos arcaicos alicerçados na prática de transmissão e recepção de informações, que visam apresentar as técnicas para serem reproduzidas pelos professores em suas salas de aulas, como se estes fossem vazios de



conhecimentos e incapazes de refletirem sobre seu fazer docente. Nessa perspectiva de formação o autoritarismo impera, a reflexão e criticidade são desconsideradas, assim como a relação dialógica inexistente, uma vez que o foco é no desenvolvimento prático individual e, ao professor cabe a incumbência de passar aos seus alunos verdades científicas incontestáveis.

Subjacente a essas práticas, está a concepção de formação tecnicista, que surgiu na segunda metade do século XX nos Estados Unidos e adentrou ao Brasil entre as décadas de mil novecentos e sessenta (1960) e mil novecentos e setenta (1970) e permanece ainda atualmente, no século XXI. Nesta perspectiva nem professor e nem aluno são valorizados, mas sim o capital e a tecnologia objetivando a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, sendo assim, o que importa é saber e desempenhar bem as técnicas de produção.

Embasando-se no modelo tecnicista subsistem muitas propostas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, assim destacamos algumas características de tal proposta, como: partem do zero de acontecimentos, conforme critica Andrade (2014), como se os professores fossem nulos de conhecimentos; apresentam pacotes prontos que são projetos a serem seguidos independente de cada realidade; há o apagamento das vozes, já que não se preocupa com a construção coletiva e nem com a relação dialógica, e ainda, propõe-se efeito cascata, pois quem está em formação deve se comprometer em repassar as informações apreendidas a outros professores que por alguma razão não puderam participar do processo formativo.

Além disso, promove a dicotomia entre teoria e prática, ao desconsiderar o saber da experiência dos professores e investir no acúmulo de informações sem o devido embasamento teórico para contribuir com as reflexões em relação à prática profissional que cada professor desenvolve.

Caminhando na contramão dessa proposta formativa é que sugerimos olhar para a perspectiva discursiva de formação, conforme defendida por Andrade (2003, 2010, 2011, 2014). Nesta perspectiva, ao contrário da anterior, entende-se que os processos formativos devem considerar a bagagem de conhecimentos que cada professor e professora leva para o espaço/tempo de formação e, assim, propiciar momentos para o ecoar da voz docente, para que na relação dialógica a ser estabelecida entre os interlocutores participantes do processo formativo ocorram as trocas de experiências.

Falo de experiência na perspectiva lorroseana, no sentido de ser o que nos passa e nos acontece, pois assim, deixará marcado e repleto de sentidos em cada sujeito a partir dos eventos vivenciados e porque marcaram transformaram-se em experiência, que compartilhadas provocam deslocamentos e alterações, constituindo as novas identidades.

Andrade (2010) desenvolveu o projeto “As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública; uma pesquisa formação, cujo campo empírico foi



o EPELLE, com encontros uma vez por semana, à noite, que reunia professores alfabetizadores, formadores e pesquisadores envolvidos na proposta defendida pela referida autora, que foi a formação continuada na perspectiva discursiva, baseada na teoria bakhtiniana.

A concepção de sua pesquisa estava ancorada na formação discursiva das relações escolares, que considerou as identidades dos docentes envolvidos na formação, bem como dos formadores e pautou-se na aposta e disposição da escuta do professor, ou seja, na valorização da voz docente. Não importava apenas criar momentos para essa voz, mais que isso, importava ter uma escuta atenta ao que esses docentes estavam comunicando, a fim de seguir com a formação a partir dos saberes enunciados. Andrade (2010) apoiada na teoria de Bakhtin afirma que:

Nesta formação, cada posição em que se inscrevem os sujeitos pode apenas ser compreendida a partir de sua relação de alteridade. Não há posição solitária, identidade isoladamente constituída, mas apenas podemos conceber discursos, que se dão em eventos concretamente enunciados, entre dois, pelo menos (ANDRADE, 2010, p. 10).

Esses eventos concretamente enunciados somente se materializam como tais quando os sujeitos se autorizam a dizer, portanto é nessa relação alteritária, em que o outro se torna indispensável pela constituição de seu interlocutor, que as várias vozes emergem e imerso à polifonia cada um constrói o seu discurso ao tornar palavras alheias em palavras próprias. Esse dizer tende a ficar silenciado com os modelos de formação que dispensa o investimento na relação dialógica. Sobre a voz docente Andrade defende o seguinte:

Nessa concepção de formação como discurso (...), constatamos que não basta nos determinarmos a ouvir o professor, o que ele tem a dizer sobre o que (já) faz. Desejar “dar voz ao professor” não é suficiente, pois esse gesto cai num vazio, tendo em vista que esbarramos num profissional professor que está desautorizado a falar de sua prática, a falar de si, de seus momentos de criação autoral profissional. Marcado por políticas que o tratam como receptor-receptáculo, de quem se espera a absorção total e inteira de modos de proceder, por métodos “passo a passo”, perdeu-se a possibilidade de autoria, em algum momento da história do profissional. Portanto, se é esse nosso interlocutor, é preciso conceber antes de tudo que formar passa a ser ensinar o professor a falar, no sentido metafórico de usar a sua voz (ANDRADE, 2011, p. 91).

Sendo assim, constatamos que na verdade não se trata de dar voz ao professor, pois este já a possui, entretanto não faz uso dela porque durante muito tempo foi ensinado a calar para apenas se colocar na posição de ouvinte sem nenhuma atitude responsiva. Nesse sentido, não há lugar para refletir, planejar, replanejar e, se preciso for, alterar a sua prática; pois não há lugar para a autoria. Andrade (2011, p. 92) acrescentar ainda que: “A voz docente será mais bem ensejada, propiciada, se



tomarmos como objetivo ainda a leitura e a escrita docentes. Tais como suas formas de dizer, essas andam bem apagadas também”.

Ainda sobre a voz docente, Andrade (2003) argumenta que os professores se apresentam sem voz, envergonhados em se dizer, considerando que não devem dizer porque não tem o que ser dito, pois para eles somente os dizeres teóricos são legitimamente enunciados. Ao propiciar espaço/tempo para as vozes no espaço de formação, objetiva-se que os docentes escrevam sobre o seu fazer profissional para legitimarem os seus saberes da prática, pois entendemos que os mesmos não são menos que os portadores dos saberes acadêmicos.

Assim, a escrita proposta não é uma cópia do que se exige academicamente, mas uma que traga o discurso do fazer docente permeado por uma teoria que lance luz à reflexão do que os docentes constroem na prática, a fim de melhor compreendê-la. Com igual importância, o saber da prática possibilita a construção da teoria. Assim sendo, faz-se necessário ressaltarmos na escrita docente o diálogo entre teoria e prática, pois uma alimenta a outra.

2- Metodologia

Esta pesquisa se inscreve na perspectiva qualitativa, de caráter sócio-histórico, tendo em vista que os sujeitos se constituem dialogicamente com outros sujeitos num determinado espaço e tempo histórico. Os procedimentos metodológicos realizados a fim de atingir os objetivos da pesquisa, pautou-se em realização de levantamento bibliográfico com vistas a adentrar no debate atual acerca das narrativas escritas docentes.

Foram feitas investigações nos arquivos referentes ao campo empírico da pesquisa formação já mencionada, cujo campo é também o desta pesquisa em questão. O objetivo foi compreender o seu contexto e ir em busca de narrativas escritas elaboradas pelos docentes em formação.

Além dos procedimentos anteriormente citados, destaco a observação participante realizada nos anos de dois mil e quatorze (2014) e dois mil e quinze (2015), com as devidas anotações no diário de campo. Pude ainda, apropriar-me de gravações em áudio e vídeo dos encontros de formação, pertinentes para o cruzamento dos dados pesquisados. E também, foi feita entrevista individual com quatro professoras alfabetizadoras, escolhidas dos EPELLE, como sujeitos da minha pesquisa. Esses encontros contavam com a participação de professores de classes de Educação Infantil e de Alfabetização.

As professoras foram escolhidas como sujeito dessa investigação pelo fato de lecionarem em turmas de alfabetização e aceitarem o desafio de escrita sobre o que fazem profissionalmente, o que vai ao encontro dos propósitos da pesquisa. Além disso, se mostraram um tanto quanto dispostas a



aprofundar seus estudos objetivando deslocamentos e alterações de suas práticas docentes, e em consequência, deslocar e alterar a aprendizagem de seus alunos.

Nos encontros no campo da pesquisa formação, os professores eram provocados a se dizerem, a partir da produção de textos narrativos, orais e escritos relacionados a suas práticas pedagógicas, que eram apresentadas e analisadas por todos os presentes ao grupo. Assim, disponibilizava-se oportunidades para que refletissem sobre a prática desenvolvida. Esta é uma Atitude que Nóvoa (1992) também defende, ao afirmar que é essa reflexão sobre a prática que é formadora e não o acúmulo de informações que uma formação possa proporcionar.

Esses textos foram construídos após solicitação das formadoras, já que era objetivo de formação que os professores escrevessem sobre suas práticas depois de refletirem acerca das mesmas, por acreditarem ser este um processo formativo e de autoria docente. Tais textos, gestados no espaço dos encontros de formação, depois de escritos, debatidos coletivamente e reescritos, foram publicados na Revista Práticas de Linguagem da Universidade Federal de Juiz de Fora (nem todas as professoras publicaram) atendendo a mais um objetivo da pesquisa maior, que era de publicar textos produzidos por professores para serem lidos por outros professores, e por outros leitores interessados no que os docentes da escola básica têm a dizer acerca de seus fazeres profissionais.

3- Análise de dados

Neste trabalho, trago as análises acerca do texto de duas das quatro professoras alfabetizadoras eleitas para minha pesquisa, ancoradas na teoria bakhtiniana e nos posicionamentos defendidos por Ludmila Thomé de Andrade no que se refere à formação na perspectiva discursiva. Busco a partir dessas análises problematizar três aspectos: o modo de estar na formação, a trajetória de escrita docente e o entrelaçamento entre teoria e prática.

Os textos analisados são de autoria das professoras Naara Maritza de Sousa e Simone Werneck. Foram assim intitulados: “Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante” e “Alfabetizar ou elaborar projetos?”, respectivamente, e as citações que aparecerão dos discursos das referidas professoras, são trechos retirados desses textos.

3.1- O modo de estar na formação

A professora Naara narra em seu texto suas angústias em relação a sua responsabilidade profissional, assim, tomou consciência de que estava tomada por dúvidas, anseios e não saberes da profissão, que ela alega enfrentá-los devido aos problemas advindos de sua formação inicial, que



como afirma, não a preparou para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental; daí a sua busca constante por formação.

Acredito que, diante de suas inúmeras questões a serem resolvidas, esperava por uma formação que lhe mostrasse um caminho imediato a ser seguido, mas em se tratando de formação na perspectiva discursiva, conforme propõe Andrade (2003, 2010, 2011, 2014), esse caminho não está dado, mas carece de ser construído em interlocução com os demais sujeitos no campo formativo. Vejamos o que diz o relato da referida professora quanto a esse aspecto.

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

Como abordamos anteriormente, as propostas de formação, em geral, visam desconsiderar o saber docente, como se estivesse partindo do zero de acontecimentos (ANDRADE, 2014), por isso caminham na direção de depositar informações para serem reproduzidas pelos professores em sua sala de aula, como que um passo a passo de uma receita a ser seguida, para posteriormente verificar se foi colocada em prática e se deu ou não certo. Porém, na formação na perspectiva discursiva, a qual defendemos, a proposta é ouvir a voz docente no sentido de uma escuta responsiva, que vai se configurando por meio das relações dialógicas (BAKHTIN, 2011, 2013) no curso da formação, e assim, possibilita a cada professor se alterar por produzir novos sentidos em diálogo com seu outro e, conseqüentemente, novos conhecimentos ou repensar os já construídos. Dessa forma, não tem receita, mas produções autorais.

Naara - (...) os encontros me educam em ser leitora ativa, fornece os conhecimentos teóricos, constituiu-me em uma profissional que fornece sentido à prática, faz-me autora de meus conhecimentos e autônoma de minhas ações. O ambiente de troca de vivência pedagógica me acolhe, acrescenta e contribui para melhorar meu desempenho. A formação de professores do grupo prioriza a reflexão, contempla o professor como profissional reflexivo, idealiza-o autor de sua prática e faz que ele compreenda o processo de alfabetização.

A não receita para as práticas profissionais foi compreendida pela professora Naara, que em princípio, posso inferir que teve também um choque de realidade, ao se deparar com outra proposta



de formação, assim como a experiência do choque de realidade que teve ao se deparar com os problemas de sua sala de aula, conforme ela própria afirmou. Mas o diferencial foi que ela soube aproveitar as trocas de experiências com as formadoras e com seus pares e se apropriou das fundamentações teóricas para dar embasamento ao seu fazer docente.

A narrativa da professora Simone Werneck, sobre seu texto, retrata o seu trabalho com projetos, que é o que norteia a sua prática. Ela traz a importância do planejamento de suas aulas e a partir desse ato reconhece o seu aprendizado e o atribui às constantes reflexões que realiza em relação a sua prática profissional, assim ela vai buscando novos caminhos para o seu fazer pedagógico, conforme testimonia a seguir:

Simone - É o professor que determina esse movimento de adequação do tema em estudo aos conteúdos e abordagens em outras áreas e que faz as devidas relações, no momento de planejar as aulas. É por isso que também é um aprendizado para o professor, pois me vejo o tempo todo refletindo sobre as possibilidades de trabalho dentro daquele tema em estudo e como posso realizar o trabalho de alfabetização com aquele material vivo que está sendo produzido e estudado.

O conceito de professor reflexivo fica em evidência quando a professora Simone reconhece a necessidade de refletir sobre o que faz profissionalmente, para a partir dessa reflexão alterar sua prática. O que se torna possível porque a reflexão está contida em sua pesquisa que se desdobra em maneiras outras de como melhor alfabetizar seus alunos. Assim sendo, vai se constituindo pesquisadora de sua ação pedagógica, por isso se autoriza a dizer sobre o seu fazer, conforme descrito abaixo nas suas palavras.

Simone - O conhecimento é trabalhado, discutido e construído o tempo todo. Inicialmente, a exploração da oralidade nas rodas de conversa é de extrema importância, pois é valorizado o pensamento individual e coletivo. Os alunos têm oportunidade de expor o que pensam através de sua linguagem e assim aprendem a valorizar a troca de mensagens e de linguagens entre o grupo. O momento de se dizer, de se fazer ouvir e de calar para ouvir o outro. A construção do conhecimento vai se tecendo pelo seu dizer e pelo dizer do outro, o coletivo se cria por todas as vozes geradas e partilhadas. É com essa linguagem que se começa a formar o pensamento sobre a leitura e a escrita.

Na escrita de seu texto percebemos as marcas dos encontros de formação, pois deixa claro o seu entendimento e defesa quanto ao trabalho com a linguagem, que é constitutiva dos sujeitos. Dá a devida importância à voz do outro no lugar de formação, neste caso, a voz discente, atuante na construção de saberes. Dessa forma, enfatiza a relação de alteridade (ANDRADE, 2010; BAKHTIN, 2011) para a construção de conhecimentos, ao compreender que precisamos do outro para nos alterarmos e nos constituirmos. Assim, as experiências de formação da professora, são deslocadas



para sua sala de aula, na formação de seus alunos, não como uma cópia, mas como algo refletido, (re) planejado e contextualizado conforme a sua realidade de trabalho.

3.2- Trajetória de escrita

Acreditamos que a escrita pode ser um caminho profícuo para a formação docente, sobretudo se esta estiver a serviço de documentar e legitimar a prática profissional dos professores. Dentre alguns autores destaco Chartier (2007) que indica que essa escrita apresenta barreiras, uma vez que, não é costume dos professores escreverem sobre o que fazem; além disso, ainda questionam o quê, para quê e para quem escrever.

Quando os professores escrevem, geralmente é para atender às exigências de serviços escolares internos ou oriundos da Secretaria de Educação, ao preencherem diários de classes, escreverem relatórios padronizados da avaliação dos alunos periodicamente e etc, o que está longe de ser atos de formação, portanto imperceptível essa trajetória de escrita, já que estas, em geral, se apresentam pontuais, portanto não esboçam um histórico que culmine com a formação docente.

Sobre esse aspecto a professora Naara fez o seguinte relato:

Naara - Acredito que só foi possível me tornar capaz de produzir esse gênero discursivo da escrita docente porque tive uma formação em que me conduziam a pensar e investigar minhas ações. Fui direcionada e cobrada em não apenas experimentar as práticas discutidas, mas em transformá-las em escritas. Em todo o processo citado, as relações dialógicas eram fundamentais. Em minhas narrativas e em minha escrita docente de autoria, o reflexo desses diálogos e dessa mediação se faz presente. A cada encontro eu sofria tensões e saía de minha zona de conforto. Não me forneciam nenhuma receita pronta, ao contrário, me questionavam, me abriam novos horizontes que me possibilita realizar reflexões pessoais e sociais sobre minha inserção profissional docente. Essa tensão causada era afinal, criadora.

Diante desse trecho da narrativa da professora Naara, para mim fica comprovado que para ser professor reflexivo e ascender à pesquisador, há que se ter provocações que levem à retirada da zona de conforto a fim de que haja alguma mudança que suscite outras construções diferentes das que já vêm sendo processadas. Pois, obviamente, todo profissional reflete, entretanto para fins de alteração da prática, necessário se faz focar nos aspectos a serem modificados, o que sem a presença do outro, não é possível, por isso a importância do diálogo com o outro, para que ele nos mostre, a partir de sua visão exterior/exotópica (BAKHTIN, 2011) o que não conseguimos visualizar da posição que ocupamos. Assim, a alteridade vai dando o acabamento necessário, porém provisório, para a constituição do sujeito em formação, o que o possibilita constituir-se também escritor da sua ação pedagógica.



A professora Simone, ao elencar os projetos que já havia desenvolvido, revelou que não valorizava a prática da escrita. Vejamos:

Simone - Já realizei projetos de autores, como Vinicius de Moraes e Monteiro Lobato, de pintores, como Tarsila do Amaral e Cândido Portinari, e outros tantos de animais, de poesias, de produções de textos, de arte, de música, do bairro da Maré, de brinquedos com sucata e reciclagem, dos biomas brasileiros, folclore brasileiro e lendas. Infelizmente não tenho o registro de todos, pois quando comecei com esse trabalho, não dava o devido valor ao registro como dou hoje.

Certamente a professora Simone se encaixava na categoria de professores que foram desautorizados a falar de sua prática (ANDRADE, 2011) e sem voz, envergonhados em se dizer (ANDRADE, 2003), por isso a revelação de que não dava o devido valor ao registro. Todavia, ao ser provocada a refletir sobre seu trabalho com a alfabetização em diálogo com seus pares, com suas formadoras, circundada pela multiplicidade de vozes (BAKHTIN, 2013) que ecoavam no campo de formação, pode construir o seu discurso em relação à sua ação pedagógica, revelando-se assim, autora de sua prática docente e por isso se enxergou autorizada a transformar em palavras as suas realizações profissionais, que culminou com a escrita de sua prática.

3.3- Entrelaçamento entre teoria e prática

Pensar em formação docente, tanto inicial quanto continuada, nos leva pensar na relevância da relação entre teoria e prática. Partindo do conhecimento prático pode-se construir teorias, mas também, a teoria já existente, pode lançar “luz” sobre o saber da prática de modo a viabilizar a sua compreensão. Sendo assim, teoria e prática estão entrelaçadas, pois uma não existe sem a outra, conforme a constatação abaixo, feita pela professora Naara.

Naara - Com o caos de sentimentos, responsabilidade profissional e a busca da identidade de me assumir como professora alfabetizadora, constatei a necessidade de construir as práticas pedagógicas em união com o embasamento teórico e apoio de outros profissionais da educação mais experientes. Para sanar essa premência, procurei ajuda no curso de extensão Mais leitura e no EPELLE / UFRJ (Encontro de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita), com o intuito de me respaldar, em busca de discussões sobre diversas abordagens teóricas e a releitura dessas teorias para minha realidade prática, me fortalecer profissionalmente e buscar respostas para minhas inquietações.

As professoras autoras dos textos aqui analisados reconheceram a necessidade do diálogo entre teoria e prática para a legitimidade de seu trabalho e de suas escritas. A professora Naara, trouxe para a escrita de seu texto composto por vinte e duas páginas, o diálogo com quatorze teóricos que referendaram os seus discursos, ajudando-lhe a refletir sobre os acontecimentos da formação e seus



atos profissionais. A professora Simone, apesar de apresentar apenas um teórico no seu texto de sete páginas, foi possível encontrar as marcas das teorias estudadas e discutidas durante os encontros de formação. A relação que estabeleceu entre a teoria e a sua prática ficou evidente, pois à medida em que ela ia narrando o desenvolvimento do seu trabalho com projetos, ia explicando cada passo com lastros teóricos, assim evidenciou a sua escolha pela concepção discursiva da linguagem (BAKHTIN, 2009) e a importância da relação dialógica como fio condutor de seu trabalho, pautada em Bakhtin.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo suscitar reflexões acerca do papel da escrita como caminho de formação e para atingir esse propósito dialogamos com a teoria bakhtiniana e com os posicionamentos defendidos por Ludmila Thomé de Andrade no que se refere à formação na perspectiva discursiva. Além disso, analisamos o texto de autoria de duas professoras integrantes do campo empírico dessa pesquisa, que nos fez importantes revelações em relação às propostas de formação por nós defendidas.

O estudo confirmou a dificuldade inicial enfrentada pelos docentes em relação à escrita de suas práticas profissionais, pois não há o costume de seu exercício, e também, porque os professores não se sentem provocados e autorizados a dizer o que realizam dentro de suas salas de aulas para que os seus saberes da experiência sejam legitimados. Entretanto, constatamos que quando há lugar para a voz docente ser ouvida e respondida, quando há o diálogo com a multiplicidade de vozes em que o outro vai nos constituindo como sujeitos por meio das relações dialógicas, a escrita docente se materializa.

O discurso narrativo das professoras demonstrou a importância do trabalho com a linguagem pela via do discurso e apontou aspectos relevantes para uma formação de professores que objetive formá-los escritores, autônomos e autores de suas práticas.

Foi possível observar os deslocamentos que permitiram as professoras alcançarem um nível maior de reflexão por meio de suas escritas, levando à autonomia profissional e alteração de seu fazer pedagógico e de suas identidades.

A partir das revelações desse estudo, esperamos contribuir para se pensar em novas propostas de formação, semelhantes a apresentada aqui, que concebam os professores como protagonistas de seus fazeres, e que, seus saberes tenham ampla visibilidade a partir de suas escritas.



TEACHING WRITING: TRAINING POSSIBILITIES

Abstract

The purpose of this work, originated from the doctoral research "The written narratives as possibilities of continuous formation of literacy teachers" is to raise reflections about the role of writing as a way of formation. We carry out theoretical research in dialogue with the following authors: Andrade, (2003, 2010, 2011, 2014) and Bakhtin (2009, 2013), among others. In addition, we analyze the texts written by two literacy teachers subject to this research. From the analyzes carried out, we observe dislocations that allow teachers to reach a level of reflection through their writings that lead to professional autonomy and consequently alter their pedagogical work and their identities.

Keywords: Teaching writing. Teacher training. Literacy.

Referências

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

_____. Ludmila Thomé. As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública. Projeto de pesquisa – Observatório da Educação – CAPES, 2010.

_____. Uma proposta discursiva de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem – Fale ao professor*. V.1, n. 2, jul./dez. 2011.

_____. Formadores et alii: as alterações identitárias de professores universitários constituem os discursos docentes, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Estética da criação verbal*. 4ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski: tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra*. – 5. Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. 11. Ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

NÓVOA, Antônio. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUSA, Naara Maritza. Indagações de uma professora alfabetizadora iniciante. *Revista Práticas de Linguagem*, V.5, n.2 – 2015.

WERNECK, Simone. Alfabetizar ou elaborar projetos? *Revista Práticas de Linguagem*, V.5, n.2 – 2015.

