

A CIRCULAÇÃO DE RECEITAS DE ALFABETIZAÇÃO ENTRE FORMADORES E ALFABETIZADORES

Ludmila Thomé de Andrade⁸³

Resumo

O presente artigo traz reflexões sobre limites nos modos de apreensão do fazer docente, resultantes de interlocuções entre formadores e formandos em contextos de formação continuada e entre a pesquisa universitária e os docentes atuando no campo escolar. A pesquisa-formação realizou um processo de formação continuada de professores alfabetizadores da rede pública carioca. Ainda em andamento no momento de escrita deste trabalho, a pesquisa já permite analisar as categorias extraídas dos dados colhidos em campo de pesquisa, referentes a dois anos de trabalho com professores alfabetizadores, que se referem a unidades de análise do letramento profissional em constituição na pesquisa-formação desenvolvida, observando-se, descrevendo-se, contextualizando-se e analisando-se os movimentos de leitura e escrita dos professores pesquisados.

Palavras-chave: Práticas de alfabetização; formação de professores; discursos docentes.

Abstract

This article reflects on the limits of the modes of apprehension of teachers' actions, resulting from the dialogues between instructors and teachers in the context of continuing education and research between the university and school teachers working in the field. The ongoing action-research realized a teacher-training process focused on the themes of literacy and teaching of reading and writing, for teachers from Rio de Janeiro working in the public schools. It allows to propose some categories obtained from the data collected in field research related to two years of work with these literacy teachers, referred to the units of analysis of professional literacy constitution from the research-training movements in reading and writing teachers observed, described, contextualized and analysed in their movements of reading and writing.

Keywords: Alphabetization practices; teachers' training; teachers' discourses; teachers professional literacy.

⁸³Doutora em Educação pela Universidade de Paris VIII, com Pós-Doutorado pela mesma Universidade, em 2008-2009 e pela UNICAMP, no IEL, em 2013-2014. Professora Titular do Setor Formação de Professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Email: lud@litura.com.br

Nas pesquisas sobre formação de professores, hoje, mais do que nunca, constata-se que se vêm encontrando meios de tocar um ponto que permaneceu por tanto tempo obscuro, talvez a caixa preta desta profissão: a prática profissional docente. O fazer pedagógico, o trabalho docente e a didática realizada, são efetivamente a máxima *realidade* da profissão, sua vida, sua experiência, aquilo de que vale a pena falar. Porém, após se localizar este objeto (de desejo, de saber) de pesquisa, imediatamente se coloca a difícil questão metodológica e discussões se impõem sobre os meios mais propícios para tocar essa realidade, para dar conta de seus meandros e nuances e compreendê-la, a ponto de até propor sua transformação. Se ainda se faz importante observar que a pesquisa em educação terá sempre um viés prescritivo, que faz com que para além de qualquer descrição crítica, em geral, se pretenda responsabilmente formular propostas que permitam a transformação da realidade criticada, a possibilidade de se descreverem as práticas docentes, de analisá-las e criticá-las, se abre sempre como a de simultaneamente se apresentarem sugestões de mudanças benéficas.

Com efeito, os pesquisadores que têm interesse sobre o objeto da formação docente frequentemente se vêem convidados para atuarem em instâncias gestoras de políticas de educação, cujo foco é o professor. Por vezes, a partir desta posição, passam diretamente à implementação prática das diretrizes produzidas no interior das conclusões e resultados obtidos pela sua ação de pesquisa, fazendo com que a formação se caracterize como uma concreta devolução da investigação. O paradoxo de uma pesquisa envolvida com o contexto é que se na origem a pesquisa parte de uma vontade de enfrentar problemas, quer se lançar à transformação da realidade, ela pode terminar do lado totalmente oposto, assumindo as rédeas das imposições e determinações que se tornarão a realidade educacional.

A pesquisa educacional ainda se considera, em alguns casos, responsável pelas formas que a prática docente ganha na realidade escolar, pois esta resulta da formação profissional à qual se submetem os professores nas mãos das instituições formadoras onde os pesquisadores atuam como professores, frequentemente, ou professores universitários que são porta-vozes dos textos de pesquisa, o que

redundaria no mesmo. A instituição universitária é local de produção e difusão de uma pesquisa comprometida com a transformação da realidade que descreve, analisa e critica. A prática docente é uma realização viva do que foram os ensinamentos aprendidos abstratamente, projetivamente, no contato com a pesquisa durante os anos de formação inicial, ou nas experiências de formação continuada. Ela reverte esses ensinamentos abstratos e se constitui de ações concretas, atos, de muita atividade, deste profissional.

Neste artigo, discutimos algumas ideias sobre a ação de uma pesquisa em desenvolvimento, que tem se voltado para a prática docente. Propomos que a possibilidade de se compreender e transformar a prática seja aberta pela via do discurso, ou seja, que o nosso foco sobre os professores em formação possa se traduzir na ação com as palavras. Nós temos considerado que se a pesquisa quer chegar a tocar esse fundo, ou apenas esse profundo nível (de onde se abrirão provavelmente outros fundos), da prática docente, um caminho relevante poderia ser um método que se volte para a relação que se estabelece entre o fazer e o dizer docentes. O conceito de *discurso*, por ter este um caráter prático, de uso, da linguagem, aponta muitas direções interessantes (BAKHTIN, 2003).

Apresento o processo particular do qual se extraem os dados de pesquisa analisados, ainda em forma de categorias iniciais, que se tornaram importantes depois de serem levantadas. Em seguida, parto para a análise de discursos de professores alfabetizadores, que revelam efeitos subjetivos, de uma hibridização específica. O objetivo principal é mostrar como a formação discursiva da Formação Docente no Brasil hoje pode se abrir para os professores (sujeitos desta pesquisa) como uma forma de revelar tanto seus saberes docentes, como os conhecimentos científicos de pesquisa que lhes são interessantes, além de outros vieses discursivos componentes de um letramento docente. A noção de formação discursiva (FOUCAULT, 1996 e MAINGUENEAU, 1997) é atrelada uma concepção histórica de formação continuada no Brasil: as políticas educacionais têm explorado a formação continuada, situada no espaço de intervalo entre a Universidade e a Escola da Educação Básica, fortalecendo-

se modos discursivos de interlocução entre estes dois campos legitimados e possibilitando por esta ação política que um novo campo se fortaleça.

Para nós, conceber a formação docente a partir do prisma do discurso tem sido um caminho de pesquisa cuidadosamente palmilhado e se tem revelado produtivo (ANDRADE, 2010). Pela via discursiva, concebendo as formações discursivas que se articulam nas questões educacionais, imbricando-se em jogos sociais, políticos, históricos e culturais, buscamos contribuir com o campo de pesquisas de formação de professores, explorando certas noções que potencialmente vêm a se conceituar a partir desta discussão sobre o caráter discursivo de uma formação. Temos nos aproximado e explorado: as *análises de práticas*, os *gêneros de atividade profissionais*, e também os *gestos profissionais*.

Em nosso percurso particular, originalmente, os estudos sobre o discurso emergem como relevantes, incontornáveis, tendo em vista que as questões de ensino que nos importavam estavam ligadas à alfabetização, ao currículo escolar em que se inscrevem a leitura e a escrita e às questões da linguagem verbal, o que nos exigia que compreendêssemos e definíssemos a língua escrita, esse objeto de ensino escolar. Para tratarmos do objeto língua e sobre o seu ensino, era absolutamente fundamental ter clara sua definição, elucidar uma concepção teórica que sustentasse as posições de pesquisa. Neste percurso, chegamos à definição de *linguagem como discurso* como a mais produtiva, tendo em vista as questões curriculares contextualizadas em práticas escolares.

Embora a concepção de linguagem como discurso esteja explicitamente presente nos PCN, porém, constatávamos que esta concepção se distanciava daquela realmente presente na escola, e por isso tornava-se preciso tecer cuidadosamente uma crítica, apontando seus malefícios em termos de desenvolvimento linguístico discente. Apresentavam-se para nós simultaneamente as necessidades de criticar a concepção de linguagem que se revelava hegemônica e de defender argumentativamente a que se apresentava à nossa compreensão como mais interessante e a se realizar no contexto escolar. Além de ser necessário construir uma defesa desta concepção, com propostas claras para o ensino, de fazer a crítica da

concepção presente que dominava o ambiente pedagógico escolar, abria-se ainda uma terceira frente de trabalho relacionada à concepção discursiva a ser explorada, a de construção de uma coerência entre os modos como a comunicaríamos aos professores em formação (inicial, continuada, em serviço e outras).

As três frentes têm eixos de ação particulares, mas estão intimamente associadas e, sendo assim, seja qual das três escolhermos explorar, encontraremos sempre com as três simultaneamente. Porém, temos nos detido mais sobre a terceira frente, sobre a relação especificamente configurada entre pesquisadores universitários formadores de professores em espaços diversos (por exemplo, formação inicial, formação continuada, extensão, políticas de governos federal, estaduais e municipais e publicações que se destinam aos professores) e os próprios professores, desejosos de refletir sobre suas práticas para eventualmente implementar mudanças nestas.

Apostamos na relação da *pesquisa com o professor*, caminho fértil, que terá impactos mais efetivos da pesquisa em Educação, revertendo-se mais eficazmente sobre o ensino que recebem os alunos na escola. Vemos desgastados os discursos que apostam em criticar os modos escolares de ser, pois acabam por afastar os próprios interessados em novos modos de ação escolar. Retratam os docentes de forma desvalorizante e estes se veem rebaixados em sua autoestima, considerando o discurso da pesquisa um discurso fácil, retórica sem vida, proferido por quem está de fora e não tem condições de legislar sobre esta realidade. Transcrevemos um trecho de um artigo que retratava esta decisão:

No que diz respeito ao plano do sujeito de pesquisa, o professor alfabetizador, por exemplo, nós o concebemos como apto a assumir uma posição ativa frente às discussões e proposições dos atuais resultados de pesquisa, inclusive a nossa. Deslocamos assim este sujeito professor da posição que lhe é tão frequentemente imputada e que acaba lhe marcando como leitor, a de ser um sujeito responsabilizado, que se sente o "culpado" pelo fracasso, e assume sua responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do seu próprio trabalho com os alunos. Antes, as pesquisas querem retratar retratos desejáveis, constroem identidades ajustando a que encontram do professor. (ANDRADE, 2011, p. 78)

Uma das razões para encontrarmos o professor num lugar discursivo em negativo pode ser representada pela saturação de discursos que lhe é imposta, afirmados com veemência e determinação, que defendem posições, exigem cumprimento sem compreensão, afirmando-se como científicos, como os mais modernos, “vendendo” uma ou outra concepção de língua e de ensino de língua como o último grito, a tendência da atualidade a ser incorporada pelos professores.

O docente, em contraponto, escuda-se contra as formas como é tratado nestas medidas impostas, não é identificado com nenhuma destas políticas, exigências, avaliações feitas à sua revelia, alheamente assume as formas de ser orientado às quais não quer ceder, ser conduzido.

Por força destas intermitentes imposições que saturam o ambiente escolar de medidas que são vazias de um sentido concordante, sintonizado na identidade docente, o professor se encontra anestesiado e também se encontra impermeabilizado a este tipo de discurso. Decididos a tocar o professor, nosso primeiro trabalho foi o de atravessamento dessas diferentes capas protetoras, deveriam ser baixados seus escudos, com os quais ele tem se protegido de discursos sobre ele. Um trabalho de re-sensibilização subjetiva, cognitiva, intelectual e profissional teve que preceder o investimento sobre a compreensão da identidade do professor, como produtor de discursos profissionais. Colocamos à frente desta atitude nossa própria responsabilidade de formadores, assumindo como nossa meta encontrar uma didática da formação docente que seja a mais adequada. Conforme dissemos alhures:

Sob esta forma de ver, o ecletismo docente, a criatividade do professor e a sua autoria é que constituem os pontos altos de qualquer proposta. Assim sendo, no âmbito da formação, propor ao professor qualquer inovação de sua prática que produza efeitos de aprendizagem discente será antes de tudo (paradoxalmente) propor uma anti-proposta, pois não há possibilidade de prescrição, a ação docente é por definição decidida *ad-hoc*, no movimento de reflexão do professor, na dinamicidade e individualidade de sua refração (no sentido bakhtiniano), por convir àquele professor, com seus alunos, a cada ano. Não há propostas inteiras, pois o acabamento só se dá na recepção e reformulação elaborada; há histórias a se escrever. (ANDRADE, 2010, p. 16)

A responsabilidade de pesquisa de produção de resultados, a partir de dados relevantes, deveria passar por criarmos uma relação com os professores, pela problematização desta e por ainda, imaginariamente, projetá-la virtualmente, na realização de novas formas didáticas da formação docente que nós implementamos.

Torna-se necessário deter-se ainda sobre o que se faz como formação, os formatos mais recorrentemente assumidos. Consideramos como criticáveis as formações que apresentavam outras concepções que trazem consigo formatos previamente decididos representações de como se devem considerar os professores. Uma concepção teórica para ser transmitida a um público externo à comunidade científica de pesquisa recebe um tratamento argumentativo, linguístico e discursivo que por si pode ser analisado. A forma de tratar o leitor/ouvinte/receptor nas situações de comunicação formadoras frequentemente nos chamava deveras a atenção, pois o professor, sendo sujeito de pesquisa, era porém tratado como um objeto, a ser descrito, sem voz. Pela voz do professor não se destacam nunca, nestes textos de pesquisa, mal-entendidos ou fracassos da formação. Somente se veem valorizados os efeitos como positivos, transformadores, inovadores, exaltando o processo que se quer descrever como decorrente da realização da pesquisa, de responsabilidade do próprio pesquisador.

A identidade docente hoje pode ser analisada com êxito também em função dos modos como o docente tem sido tratado. Nas pesquisas sobre o professor, por exemplo, vemos retratos docentes como criticáveis e por isso então analisados. O ponto de partida das análises são situações problema, dificilmente professores satisfeitos, realizados. Mais atualmente, se produzem pesquisas sobre as boas práticas, mas sempre incorrendo numa postura prescritiva, a partir das boas causas que a pesquisa permite elucidar. A voz docente, na maioria das vezes, não é ouvida, ou é estritamente retratada como repetidora dos termos do pesquisador sobre os processos de formação aos quais foi submetido sem nenhuma crítica.

Numa mudança da visão de pesquisa apresentada anteriormente, vemos crescer um discurso de formação, sobre a formação, que coloca a voz docente à frente da voz do pesquisador, a própria fala do professor sobre seu fazer. Resta saber o que

se está considerando como *próprio*. Nestas formas encontradas de se falar do professor (ou seria *de se falar o professor?*), as práticas docentes permanecem sem um discurso sobre, assumido como responsável por seus atos, enunciado pelo praticante. Aquele de quem se fala permanece sem voz.

Ao professor cabe um fazer sem dizer, a realização técnica de afazeres, tarefas, processos pré-programados, sequências de atividades promulgadas como universalmente adequadas a qualquer contexto situacional escolar. O fazer sem dizer é também resultado de uma saturação de dizeres de tipo *dizer como fazer*, seja com origem em fontes de pesquisa ou de instâncias oficiais (secretarias, coordenadorias, diretorias, departamentos). Prescreve-se sistemática e intensivamente, colocando o professor na posição de executor, de realizador de passos exteriormente determinados.

Contribuem para este quadro a política de avaliações, que impele à exteriorização dos fazeres. É preciso atender a critérios que são determinados por fora, não exigindo que se responda por eles, que se saibam formular sua composição, os elementos que foram incluídos em sua receita. Este profissional acaba sendo esvaziado de qualquer densidade reflexiva sobre seu fazer. Sua prática se torna um fazer esvaziado de sentidos próprios, pontuais, contextualizados finamente. Desta forma, podemos analisar a prática docente assim concebida apenas em sua camada mais externa, uma atividade cuja dinâmica é a do desempenho, enquadrada em uma funcionalidade. O fazer docente como um fazer sem dizer é pura atividade, desempenho de funcionalidades externamente conduzidas.

Na contracorrente desta tendência tão fortemente imposta, almejamos construir uma formação em que este professor possa reencontrar sua identidade e ressignificá-la, consistentemente colorindo de tons particulares e contextualizados suas posições discursivas assumidas como ato, responsabilmente assinados como signo de um fazer autoral. Esse profissional assim tratado deveria falar sobre si, sobre seu ofício, seu fazer. Pois se estamos buscando novos modos de formar, estamos buscando modos de falar sobre a prática. Um dos objetos mais importantes da formação é o fazer docente. Em princípio, o principal tema dos processos de formação

deveria ser a atividade docente. Se ela é colocada como um objeto de conhecimento a ser apreendido, apropriado, discutido e transformado, na interlocução entre formadores e formandos, então estamos tocando a prática de professores. Entretanto, esta passagem entre o fazer e o dizer não é tão evidente, ela merece nossa consideração.

Os dizeres como fazer dirigidos aos professores produzem o silêncio do discurso propriamente docente. O fazer docente não tem razões para se expressar, o discurso silencioso do fazer docente que não se expressa, não se meta-diz, tem sua origem e justificativa na imposição de dizeres como fazer, como agir.

A concepção de formação de professores alfabetizadores apresentada acima vem sendo explorada numa pesquisa-formação desenvolvida há dois anos, com um grupo de professores alfabetizadores que ainda terá sua continuidade por outros dois⁸⁴. Exemplificamos esta concepção de formação por um eixo metafórico sobre o tema da *receita* de um bom professor alfabetizador, pois tal expressão ganha nuances de significado relevantes junto aos professores em formação.

“Tudo o que os professores querem é uma receita!”; “Não tem receita de bolo!”, são enunciados recorrentes diante dos impasses de formação que falam do que quer o professor e do que pode ser a formação ao se encaixar nessa demanda de desejo docente. A receita de bolo significaria o passo-a-passo que pressupõe que se for seguida estritamente provocará os efeitos e atingirá resultados desejados. Este recorrente enunciado merece atenção por representar diversos sentidos em sua enunciação.

Ele vem carregado de uma crítica ao professor. Assim, *O que o professor quer é receita de bolo* equivaleria a dizer que o que o professor realmente desejaria seria uma facilitação. Porém se nos dispusermos a lustrar significados que este enunciado repetido com o tom de crítica pudesse talvez querer dizer, poderíamos desencavar riquezas de possibilidades de ressignificação (de significação, que é sempre ressignificação).

⁸⁴ANDRADE, L. T. de **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos docentes da educação pública**. Pesquisa financiada pelo OBEDUC/INEP/CAPES, durante o período de 2011-2014. EDITAL 38/2010.

A metáfora do gênero *receita* é produtiva significativamente, pois condensa formas de transmissão entre formadores e professores, entre professores e professores e entre formadores pesquisadores, como desenvolvemos a seguir⁸⁵.

Para pensar na produção da receita de um bom ensino, de um bom professor, perguntamo-nos: *O que faz um bom professor alfabetizador?* jogando propositalmente com as dimensões semânticas que a ambiguidade de a formulação sintática desta questão permite. Na primeira destas dimensões, exploramos aspectos considerados necessários para se configurar o perfil de um bom professor alfabetizador, que se traduziria pela formulação *O que faz (produz) o bom professor*; na segunda, a análise volta-se para a ação docente, seu fazer pedagógico, cotidiano e didático, para *O que o professor faz*. Uma das formulações situa-se do exterior, enquanto que a outra, do interior. Sobre a exterioridade que marca o professor pelo que ele deve ser, os desenvolvimentos acima já trataram. Detenhamo-nos sobre o ponto de vista interno ao professor, o que ele faz. Muitos sentidos do verbo fazer podem ser projetados, para a significação mais rica que pudermos querer produzir, em prol da compreensão da prática docente, na sua relação com a teoria. A prática, a atividade, a ação, o desempenho, são nuances desta ressignificação possível.

Se situamos o eixo da formação de professores em direta relação com o eixo da ação docente, em intrínseca relação de proximidade, como tem sido um ponto comum na literatura de pesquisa sobre formação docente, neste texto, buscamos identificar suas influências mútuas. Discutimos limites e possibilidades de uma formação continuada de alfabetizadores realizada junto a professores em exercício, ressaltando e analisando o ponto de vista do próprio professor recebedor das ações de formação. Um objetivo louvável, concordarão educadores, gestores, pais de alunos, professores e alunos, quanto ao fato de que urge se encontrarem lentes que nos permitam ver com maior otimismo do que tem sido possível as qualidades da fórmula

⁸⁵Não é, portanto coincidência que duas pesquisadoras colegas do mesmo laboratório (LEDUC) tenham escrito em momentos distintos textos que no Rio de Janeiro são muito conhecidos. Marlene Carvalho, professora aposentada da UFRJ, trabalhando conosco em diversos contextos de formação, escreveu os textos *Receita de alfabetização* e *Alfabetização sem receita* e Patrícia Corsino escreveu *Alfabetização não tem receita, mas tem princípios*.

a ser implementada nos processos de ensino da língua escrita. Ver e entrever possibilidades para a alfabetização no Brasil parece depender hoje de se articular o que efetivamente tem feito o professor e o que lhe tem sido dito que deveria e poderia fazer.

Investimos analiticamente nos discursos de professores alfabetizadores produzidos espontaneamente dentro de solicitações da formação oferecida e buscamos descrever suas formas inusitadas de compreensão de sua própria realidade cotidiana vivida na escola, com seus alunos, na lida com processos pedagógicos de alfabetização, através de suas formas particulares de dizer.

O sentido de receita como “passos a seguir” pode ser enriquecido se analisado metaforicamente como um gênero discursivo, não pelo seu eixo constitutivo composicional, sua estruturação textual mais estável, mas sim pela dimensão de um modo de existência plenamente expandido, nas esferas sociais, nas quais sujeitos podem constantemente estar estendendo as possibilidades, desdobrando o gênero sobre suportes inusitados, multimodalizando-o. Não propomos pensar a receita pelo conteúdo que ela porta, objetivamente apresentado, ou seja, a informação descritiva sobre ingredientes substantivos medidos precisamente, seguidos de enumeração de ações em sequência (procedimentos de modos de fazer).

Numa formação que se paute sobre uma concepção discursiva, os professores se encontram com os conteúdos e modos de fazer, porém concebemos as receitas presentes na formação, em circulação entre os participantes interlocutores, para além dos conteúdos informacionais. Os pares formandos e formadores mergulhariam na plena experiência de leitura do texto, pela qual lhes seria possível encontrar com outros escreventes, e também leitores, alteridades com que deveriam entrar em contato, se tomamos o texto em sua possibilidade de dialogismo.

Nas experiências sociais deste gênero discursivo, a receita, vemos uma circulação livre e dinâmica, sendo geralmente anotada por leitores anteriores, utilizadores do texto, com dicas de focalização sobre um aspecto temático tratado no texto. Até por tematizar um fazer, caracteriza-se mais por destacar esse uso do que o aspecto informacional. A dica final da receita que marca o lugar de outros utilizadores,

o lugar de quem aconselha a experiência de refazer seus passos, seria mais determinante para lhe caracterizar do que a sua estrutura.

Assim sendo, reenquadramos positivamente a receita que quer o professor. Apostaríamos que ele deseja um texto que lhe chegue cheio de dicas, focalizando detalhes da ação já implementada. Essas dicas são marcas deixadas por colegas pares seus, a voz de quem fez e aconselha. A receita culinária se marca por esta característica. Quem cozinha sabe. Contrasta com a receita médica, que se definiria por ser um passo-a-passo estrito; que se cumpre sem que se saiba o porquê, que se segue cegamente (cegue-se!) e muitas vezes nem se termina de cumprir o prescrito por se sentir curado antes do prazo estipulado ou por outras razões.

A pesquisa-formação que estamos desenvolvendo há dois anos tem implementado um espaço de formação continuada com encontros semanais noturnos, aos quais comparecem professores voluntariamente⁸⁶. Nos 57 encontros ocorridos até o presente momento, iniciados em março de 2011, estiveram presentes 57 professores, poucos pelo período inteiro, mas a maioria frequentando durante longos períodos de pelo menos quatro meses. Há seis bolsistas professores da educação básica financiados pelo projeto que se comprometem a se engajar no processo oferecido⁸⁷.

Muitos textos foram solicitados à leitura pelo planejamento dos formadores, muitos outros à escrita. Neste terceiro ano, almeja-se que os docentes assumam a tarefa de escrita de um texto maior, um relato de prática que tenha um lastro teórico. Enquanto os processos de leitura e escrita são solicitados e discutidos, estão também em pleno desenvolvimento a oralidade e a metalinguagem pedagógica da alfabetização. Analisamos coletivamente as práticas apresentadas pelos docentes, nas quais se discutem pontos de vista, se debatem as discordâncias, marcam-se posições e

⁸⁶Chamam-se EPELLE os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita, campo de nossa pesquisa *As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos docentes da escola pública*.

⁸⁷O financiamento desta pesquisa oferece também bolsas a doutorandos, mestrandos e graduandos IC.

vamos dando nomes aos “bois” das práticas, investindo assim em conceituar o que já está lá (na escola) trazido pelo professor, em seu discurso a seus pares.

O estímulo à produção de discursos docentes neste espaço tem produzido efeitos sobre os sujeitos. Até o terceiro ano, somam-se mais de 20 “apresentações de práticas”, gênero internamente instituído, proposto e apropriado por pelos professores. Nestas, a cena da formação é assumida de modo cada vez mais predominante pela voz docente, que relata um trecho de algum momento de seu dia a dia escolar, recorta de sua temporalidade profissional um pouco de vida e expõe aos pares do grupo dos encontros nos moldes em que julgar pertinente recortar.

Os movimentos discursivos repertoriados têm sido muito diversos. Estamos explorando estas diferenças como resultados positivos. Elas são o testemunho do dialogismo efetivo que desejamos implementar nos encontros de formação. Fugindo a modelizações, buscamos as modalizações, os ajustes por cada sujeito a registros de produção de linguagem que se aproximem inicialmente ao máximo de seus idioletos, a idiosincrasia é o primeiro estágio da autoria. Desse ponto mais espontâneo e individual, colado na expressão do sujeito, passa-se a buscar compartilhar seus dizeres, buscando compreensões pelos outros, mas será antes preciso ter seu momento de produção sem negociar os sentidos. Abaixo, elencamos alguns desses movimentos:

Os mal entendidos dizem respeito aos estranhamentos de parte a parte, à necessidade de elucidar as lógicas distintas que evidentemente seguem formadores e formandos. Considerar com toda seriedade esse desentendimento é compreender os caminhos de aprendizagens dos professores.

Os passos atrás remetem-nos a um processo discente, homológico ao que vemos acontecer com os alunos aprendizes que, num movimento de aproximação de novos objetos de conhecimento (como por exemplo, podem ser descritos aqueles que os inscrevem numa zona de desenvolvimento proximal), vão e vêm, decepcionando os formadores que veem que não está ganha a aquisição que supunham já superada.

As cópias podem ser ilustradas pela atitude recorrente de professores em formação que solicitam aos palestrantes formadores os PPTs inteiros, para seu

arquivo. Tornar-se-ia interessante acompanhar o que possa talvez ser feito desses arquivos assim capturados de forma inteira.

As colas devem ser analisadas como um comportamento escritor-leitor de atualidade, seja em que esfera social se apresente, em diferentes faixas etárias, mas esbarra-se hoje com frequência numa autoria discente de tipo “*copy and paste*”, tomando extratos substanciais de textos da internet, sem se interrogar sobre este gesto (a)autoral (?).

A categoria de *erros*, decorre do contato, como formadores, para compreender os equívocos expressos, de natureza sobretudo conceitual, com que nos deparamos nos diálogos entre discentes professores e formadores pesquisadores. Homologicamente ao que se compreende do processo de erro construtivo que a criança faz em seus processos de aprendizagem, estão para ser descritos os erros docentes ocorridos nos processos de sua formação.

Todos esses eixos de categorias levantados cunham-se radicalmente pela dialogia proposta por uma formação discursiva e tornaram mais ricos os momentos de tensão, entre o conhecimento teórico (universitário, abordado pelas formadoras) e o saber docente. A partir desses movimentos cognitivos destacados aqui como categorias, no momento atual perscrutamos os discursos para encontrar nos gêneros docentes produzidos, as ruínas de outros gêneros, dentre eles, os gêneros acadêmicos, universitários e de pesquisa (CORREA, 2004). Temos voltado a atenção também sobre os gêneros ainda em germe (FIAD et al., 2005) presentes nos textos docentes. Por um lado, ruínas inscreveriam os gêneros em alguma tradição discursiva, escolhida pelos falantes escreventes. Por outro, observar em positivo os germes é perceber a história do texto do sujeito em positivo, apontando para novidades genéricas, um por vir de mundos textuais e discursivos. Estarão estas ruínas testemunhando silêncios (a serem compreendidos por nós)? Que riquezas estes silêncios podem nos fazer supor haver nesta nova escrita?

Esperamos ter mostrado as possibilidades potenciais de uma pesquisa formação, em termos de constituição de novas identidades docentes, a partir de um trabalho que se volta sobre o sujeito. As identidades que emergem de um processo

desencadeado como o mencionado acima não se constituem sempre em direções esperadas, mas o importante para o pesquisador é observar e tentar compreender estas direções, para poder intervir em ocasiões futuras e assim colaborar com as políticas de formação em Educação.

Referências

ANDRADE, L. T. de. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos docentes da Escola Pública**. Projeto financiado pela CAPES OBEDUC, 2010.

_____. **A tela e o livro na formação de leitores: novas alfabetizações para especialistas e professores**. In BELMIRO, C. A. e VERSIANI, Z. (orgs.) *Livros e Telas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FIAD, R. S. *et alii*. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na escrita infantil. In VAL, M. da G. C. e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso São Paulo**, Loyola, 1996

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso Campinas, SP**, Pontes e Edunicamp, 1997