

A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NO PROCESSO DE ESCRITA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

FERNANDES, Mônica Pinheiro. – UFRJ

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n. 10

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1. Introdução

O debate sobre políticas de formação de professores tem estado em evidência no campo das Ciências Humanas e, em especial, no da Educação, sob a influencias de diversos paradigmas. Desde os anos noventa, sob o postulado de uma nova ordem social determinada pela supremacia do pensamento único, a luta política foi redirecionada. Um dos efeitos danosos desta postura é o abandono do pensamento crítico vinculado a projetos de sociedades na perspectiva da autonomia e do relacionamento soberano entre povos, culturas e nações (FRIGOTTO E CIAVATA, 2003).

É possível, entretanto, encontrarmos formas de reação diferenciada, da comunidade escolar na assunção de suas responsabilidades impostas pelas reformas educacionais oficiais (CONTRERAS, 2002). Dentre elas, a escolha pelo trabalho coletivo constitui um caminho na direção do fortalecimento político e subjetivo dos professores.

No entendimento de uma formação continuada de professores que defenda a autonomia docente como alicerce para uma prática de ensino crítica e ética, construída a partir da interação dos professores com seu contexto concreto e com o compromisso político de que a escola pode promover emancipação e com o propósito de construção de um projeto concreto de sociedade (APPLE,(1998); GIROUX (1997, 2001); ZEICHNER (1993, 1999)), observamos a necessidade de conhecermos as práticas de leitura e de escrita dos professores, a fim de nos aproximarmos das práticas de ensino dos professores alfabetizadores. Aprendermos com os professores suas ações e dificuldades de ensino, através do estabelecimento de práticas dialógicas, nos fará avançar nas reflexões acerca da função social da docência.

Toda e qualquer atividade humana está relacionada com o uso da língua através de enunciados, orais ou escritos, emanados de todo ser humano, independentemente de sua classe social (BAKHTIN, 2002). A palavra escrita permite uma organização pessoal das palavras do mundo, da experiência da vida. A investigação das práticas de leitura e

escrita nos espaços de formação continuada é essencial nesses espaços porque professores lidam com seus pares, com a *palavra alheia*¹ expressa pela experiência vivida enquanto sujeitos socialmente situados.

O objetivo do trabalho é discutir a influência das práticas de letramento² para a análise das escritas docentes nos contextos de formação continuada.

A partir da compreensão da formação continuada como um espaço de mediação dos saberes e dos conhecimentos docentes historicamente situados e da contribuição da análise do discurso para a análise das práticas de ensino, este trabalho apresenta os fios dialógicos que tecem: (I) as influências das práticas de leitura e de escrita no processo de aprendizagem das professoras nos espaços de formação continuada; (II) as formas de escrita das professoras alfabetizadoras nos espaços formação continuada e (III) os saberes docentes construídos nos seus espaços de atuação.

2. Situando a pesquisa

Nossa investigação se originou da inquietação advinda de muitos anos de trabalho em formação continuada e da constatação do pouco e, muitas vezes, nenhum hábito de registro por parte das professoras nas formações continuadas. A pesquisa a que se refere este artigo se origina de um curso de formação continuada para professoras alfabetizadoras desenvolvido num município da baixada fluminense do Rio de Janeiro, cujo objetivo era aprofundamento das práticas docentes na área de ensino de leitura e escrita.

A pesquisa foi estruturada a partir de três tipos de fios enunciativos. O primeiro caracteriza e traz a dimensão histórica e material da ação formativa. Ela foi realizada num tempo e num lugar historicamente demarcado, constituindo um determinado grupo. O segundo fio, vem da formadora. Com sua história, suas experiências, suas leituras e conhecimentos de mundo, seus saberes e fazeres profissionais e pessoais tece uma trama de interlocuções entre ela, as professoras e os saberes de ambas. Há, nesta posição de formadora, um reconhecimento da alternância das suas próprias vozes discursivas e das vozes das professoras-alunas. É no espaço interdiscursivo que acontece a formação discursiva das diversas vozes enunciativas. A formação continuada se dá a partir dessa tessitura dialógica. E o terceiro fio enunciativo é feito desses dois. A pesquisa é tecida a

¹ Conceito bakhtiniano utilizado para explicar que a linguagem individual é elaborada a partir da linguagem do Outro.

² Assumimos o conceito de letramento baseado nos estudos de Kleiman (1995), Soares (1998) entendendo-o como um conjunto de práticas sociais, sendo a escrita sua parte integrante.

partir do enredamento dos diálogos estabelecidos e da interlocução garantida entre os diversos atores desta trama formativa.

Para fundamentar a argumentação acerca da importância da escrita como instrumento de ressignificação das práticas docentes, buscamos suporte teórico em dois campos científicos: o da educação e o da linguagem. O primeiro focalizou as pesquisas que tomam por objeto a formação de professores e o segundo direcionou-se para a análise do discurso de origem francesa.

Diversos pesquisadores vêm, há mais de dez anos, pesquisando a formação de professores, inicial e continuada, e as diversas formas de intervenção na prática docente. Inês Signorini (1999, 2000, 2004), Ângela Kleiman (1998, 2001, 2005), Raquel Fiad (2001, 2004) na Linguística se debruçam sobre a produção de linguagem, oral e escrita, e os diversos gêneros discursivos presentes nas situações de formação produzidas nas práticas escolares.

Nos estudos educacionais, Selma Pimenta (1997, 2001, 2003), Marli André (1999, 2000), Vera Candau (2000, 2004), Ana Maria Monteiro (2005), dentre outros, investigam o percurso da formação inicial e/ou da continuada no que concerne aos saberes da docência e as práticas de ensino dos professores.

Há ainda pesquisadores como Ludmila Andrade (2003, 2004) e Guilherme Prado (2005) que buscam, na mediação entre as contribuições da linguagem e dos saberes docentes, investigar a produção de conhecimento produzido pelos professores a partir das suas produções de leitura e de escrita.

A partir deste aparato teórico, trabalhamos com a concepção de professor como intelectual crítico elaborada por Henry Giroux (1997) e a concepção de Selma Pimenta (2000) sobre os saberes da docência, que ao contrário dos defendidos por Donald Schön (1997), reconhecem a importância da dimensão política e coletiva na construção da identidade docente nos espaços de formação. Estes conceitos fundamentam a análise tanto dos textos escritos quanto dos dados objetivos.

2.1. Dados do campo

Um dado importante para a compreensão das práticas de escrita e de leitura é a formação inicial das professoras-alunas. Das 109³ que preencheram e entregaram a ficha de inscrição, 63% têm formação em nível médio contra 24% com nível superior.

³Total de fichas de inscrição devolvidas.

Quando observamos a atitude das professoras-alunas frente à aprendizagem, esta informação mostra-se relevante. A dificuldade de compreensão e de concentração era relatada por elas próprias. Perceber que decodificavam o código escrito, mas não compreendiam o que liam, levou-as a compreender as dificuldades dos alunos no início da alfabetização. Ao superarem algumas dificuldades de compreensão, reconheceram que a leitura está diretamente ligada à construção de sentido.

Um outro aspecto que merece destaque é o tempo de serviço das professoras-alunas. Das 105⁴ respondentes, 42% tinham até cinco anos de docência. Entre 6 e 15 anos de docência, tínhamos 44% da turma e 11% com mais de quinze anos de trabalho em sala de aula. Apesar desta divisão entre as professoras-alunas com mais tempo de serviço e as em início de carreira, a turma foi marcada pelo embate entre o desencanto e o entusiasmo com a profissão. Entretanto, nem sempre a defesa de um desses pontos de vista vinha de alguma professora-aluna com mais tempo de serviço.

Em sua pesquisa sobre o tempo de serviço dos professores portugueses, Marcelo Garcia (1995) afirma que os professores entre 7 e 25 anos de carreira não agem da mesma maneira. Há os que canalizam suas energias para melhorar a sua capacidade como docente, diversificando métodos de ensino, experimentando novas práticas (p. 65), outros procuram a promoção através do desempenho de funções administrativas e um último grupo que, paulatinamente, vai minimizando seus compromissos profissionais, podendo até abandonar a carreira. Podemos, então, inferir que apenas o dado “tempo de serviço” não é suficiente para reconhecer o entusiasmo e/ou a insatisfação de um grupo de professores e o investimento que fazem em suas profissões.

Relacionamos o tempo de serviço com uma informação colhida na análise da avaliação diagnóstica aplicada no início do curso. As docentes atribuíram valores de um a cinco aos temas que seriam trabalhados, tais como: “troca de experiência”, “referencial teórico”, “sugestão de atividades práticas”, “sugestão de leituras” e “aprofundamento no currículo de alfabetização”.

As 105 professoras-alunas respondentes elegeram a “troca de experiências” a questão de maior valor, sendo seguido bem de perto pelas “sugestões de atividades práticas” e depois, a “sugestão de leitura”. Tanto ao “referencial teórico” quanto ao “aprofundamento no currículo de alfabetização”, foi atribuído o menor valor. A partir de

⁴Este número equivale ao número de respostas das professoras-alunas. Foram 109 fichas de inscrição entregues, mas nem todas as questões foram respondidas .

então, delineamos o grupo com que trabalhávamos. Professoras-alunas que buscavam em um curso de formação subsídios práticos para incrementar suas ações docentes.

Os estudos sobre a epistemologia da prática (SCHÖN (2000); STENHOUSE (1984); TARDIF (1995)) foram muito úteis para compreendermos as escolhas das professoras acerca do que gostariam de estudar e as suas motivações. No sentido de ampliar o estudo sobre a reflexão na ação docente, observamos que tanto a literatura especializada como a própria prática profissional estão permeadas por conceituações diversas. Nesta pluralidade, há conceitos diferentes e, muitas vezes, divergentes.

Baseado em Schein, José Contreras (2002) aponta algumas características que afetam o desempenho do profissional quando abarca a prática sob a ótica da ciência aplicada. Uma delas é o entendimento da relação entre a prática e o conhecimento de uma forma hierarquizada. Isso pode ser exemplificado com a imagem muito usualmente utilizada pelas políticas públicas em educação para justificar a necessidade de projetos de formação continuada: os professores da escola básica “trabalham com a mão na massa” no chão da escola e, portanto estão distantes das universidades, freqüentemente consideradas espaços de produção de conhecimento. Desta forma a divisão do trabalho entre professores e “intelectuais” se legitima como necessária tanto no aspecto pessoal e institucional quanto na investigação e na prática.

Donald Schön (2000) traz este tema quanto à sua relevância para se entender a concepção de prática. O docente deve ser preparado para ter um domínio técnico a partir de um conhecimento de fora, elaborado por especialistas. Portanto, entendemos a grande expectativa, por parte das professoras, de um curso de formação continuada que propusesse “modelos” e “dicas” de ensino.

Entretanto, consideramos que a fertilidade da epistemologia da prática dar-se-á quando considerarmos a teoria e a prática inseparáveis, uma vez que sempre haverá um diálogo entre o conhecimento pessoal com a ação (PIMENTA, 2002), sendo, portanto, pertinente aproximarmo-nos das práticas de letramento das professoras.

3. As influências das práticas de leitura e de escrita no processo de aprendizagem das professoras nos espaços de formação continuada

A fim de conhecermos sobre o que as professoras-alunas lêem e escrevem, elaboramos um questionário sobre a periodicidade de leitura e de escrita e quais as suas implicações e dificuldades.

As respostas nos surpreenderam. Ao perguntarmos o que liam e com que frequência, queríamos desenvolver um olhar sensível às vivências do professor e, por conseguinte, às suas demandas (cf. Guedes-Pinto et alli, 2005). Estabelecer uma relação de confiança com a professora-aluna é fundamental ao se pretender trabalhar com eles a partir do que sabem e do que reconhecem como legítimo.

No meio acadêmico e na imprensa o despreparo das professoras, e em especial, das alfabetizadoras, quanto às suas habilidades em leitura e escrita, sempre é sinalizado.

Para Ângela Kleiman,

a representação social mais comum [destas professoras] é a de um sujeito com falhas sérias nas suas capacidades para ler e escrever: alega-se que ela não é plenamente letrada. Nos textos da imprensa nos últimos cinco anos (cf. Guedes Pinto, 2000) encontraremos o retrato de uma mulher que não é competente naquilo que deve fazer para exercer sua profissão: alega-se que a professora não sabe escolher um bom material didático (...) que comete erros básicos de ortografia e concordância quando escreve, que não tem o hábito da leitura, que não gosta de ler. (2005: 41)

Contudo, ao invés de julgarmos e enfatizarmos o que a professora-aluna não sabe, fizemos o caminho contrário. Com respeito profundo pelas professoras e pelos seus saberes e concordando com Kleiman, entendemos que os resultados dos questionários seriam analisados sob a perspectiva de práticas contextualmente situadas, própria dos estudos do letramento. Desta forma, as práticas de leitura e de escrita que nos interessavam diziam respeito às utilizadas **no** e **para** o trabalho isto é, especificamente para ensinar.

3.1 A leitura e a escrita para as professoras

Voltando aos resultados dos questionários, das 95 professoras que responderam, 81% disseram que a leitura é uma necessidade profissional e 74% a conceituou como uma exigência do mundo moderno. Ainda numa posição favorável à leitura, 81% informou ler por necessidade profissional e 69% das professoras-alunas afirmaram que a leitura promove a sensação de inserção no mundo. Quanto aos fatores que dificultam a relação com a leitura, o item mais assinalado, com 68% do total, foi o preço dos livros e, logo em seguida, com 66%, o cansaço do cotidiano.

Quanto à escrita, 83% assinalaram que escrevem por necessidade profissional e 77% reconhecem a escrita como uma forma de expressão. Quando apontam a motivação para a escrita, a função profissional novamente surge com 83% do total das respostas. Quanto aos fatores que dificultam a relação com a escrita o cansaço cotidiano (57%) e as dificuldades da língua portuguesa (50%) foram os mais lembrados.

Esses dados nos causariam alguma alegria e entusiasmo com o grupo de professoras-alunas, porque indicaria um grau de maturidade profissional que desejamos encontrar nas professoras alfabetizadoras brasileiras. Os resultados acima, nos sugerem indicadores de reconhecimento da função social da leitura e da escrita, assim como a sua importância para a prática educativa.

As docentes-alunas não se auto-denominavam tão técnicas quanto pareciam na análise das respostas da avaliação diagnósticas. Havia indícios de autonomia e reconhecimento da teoria enquanto práxis. Porém, ao indicarem o que lêem e com que frequência, surpreendem-nos: 80% das professoras-alunas afirmaram que não costumam ler literatura específica da sua área, mas apontaram como diária (82%) a produção escrita para o trabalho. Ao explicitarem suas escritas profissionais, as professoras-alunas apontaram o planejamento de trabalho (94%), o preenchimento do diário de classe (80%) e a elaboração de matrizes de exercícios para os alunos (71%) como exemplos do que compreendem como escrita de professora.

Pudemos observar empiricamente a dicotomia entre o que as professoras-alunas entendem por ‘professora’ e como elas agem no seu dia-a-dia, no que se refere às práticas de leitura e de escrita. A crítica anteriormente mencionada sobre as representações sociais das professoras parece não ser privilégio apenas da academia e da imprensa. As próprias professoras parecem acreditar num modelo de professor que representa a categoria, mesmo que a sua prática diária seja diferente desse modelo. É no descompasso entre o que representa ser professor, mesmo contradizendo suas práticas efetivas, e o que eles são de fato que o trabalho da formação continuada e das pesquisas nesta área se faz necessário.

Faz-se necessário ressaltar a preocupação das professoras-alunas em responder adequadamente aos questionários, uma vez que seus saberes estariam sob foco de investigação. Ao analisar os dados, tivemos como preocupação reconhecer as professoras-alunas como sujeitos da pesquisa, participando ativamente do processo de aprendizagem que a pesquisa nos permite viver.

Para Maria Tereza Freitas (2002) a pesquisa em Ciências Humanas difere muito das Ciências Exatas especialmente pela posição que o pesquisador ocupa frente ao objeto de investigação. No percurso da pesquisa o pesquisador também aprende e se transforma, assim como o pesquisado, visto que não é objeto mudo, tem a possibilidade de refletir, aprender e se transformar.

Portanto, assumindo que as práticas de leitura e de escrita das professoras-alunas muito nos dizem sobre suas formas de aprender, entendemos que as ações didáticas dos cursos de formação continuada precisariam estar voltadas para processos que ampliassem o hábito de leitura e propusesse outras situações de escrita para as professoras-alunas..

Que tipo de formação continuada propor para realçar estas questões?

4. As formas de escrita das professoras alfabetizadoras nos espaços formação continuada

De acordo com o documento oficial da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica / MEC, de 2003, a formação, inicial e/ou continuada, busca o desenvolvimento de professores como sujeitos do processo educativo, pautado numa concepção que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente e a conceba como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. (2003: p.10 e 15)

Partimos da suposição de que o exercício da escrita, pelos professores, a respeito de suas práticas e ações docentes, contribui para a materialidade das práticas educativas, isto é, explicita a trajetória de ação do professor, suas ansiedades, seus êxitos, seus medos, suas contradições e suas leituras. E para trabalharmos com esta perspectiva é necessário situar o conceito de linguagem.

Tanto para Henry Giroux (1996) quanto para Peter MacLaren (2000) a linguagem é política, uma vez que possibilita tanto as posições de sujeito que os indivíduos usam para negociar seu sentido do *self* quanto dão significado e legitimidade a instituições que formam a base de uma dada sociedade. O uso da linguagem é sempre partidário. Ao usarmos, incorporamos a maneira pela qual os processos culturais foram ‘escritos’ em nós (MACLAREN, p.32).

Para Mikhail Bakhtin (2000, 2004) a linguagem assume, também, caráter político e ideológico porque é dialógica e promove as relações de sentido entre os sujeitos e os conhecimentos.

No texto (oral e escrito) há uma ilusão de inauguração do discurso. O homem tem a ilusão de uma realidade discursiva. Em contraposição a esta idéia, trabalhamos

com a concepção de discurso como uma dispersão de textos e o texto como uma dispersão do sujeito

O desdobramento do sujeito em diversos papéis vai ao encontro do conceito de polifonia de Bakhtin e nos conduz para o reconhecimento da influência da história na materialidade do discurso e do deslocamento de um sujeito uno para um sujeito polifônico.

No ato de enunciar, o locutor já inicia um diálogo com o discurso do receptor, na medida em que o concebe não como um decodificador, mas como um elemento ativo. O enunciado em si não contém responsabilidade.

Para melhor compreender - e assim preconizar - metodologias para possíveis utilizações da linguagem escrita na formação docente, é necessário considerar dois eixos de estudo como imprescindíveis: por um lado, a compreensão do que seja escrita (LUDMILA ANDRADE, 2005) e, por outro, o que dela deve ser considerado pertinente para as práticas de ensino na formação continuada.

O que queremos demonstrar é que entendendo os diversos conhecimentos que compõem o saber docente da forma como Mikhail Bakhtin (2002, 2004) compreende a construção da linguagem, isto é, como dimensão viva e historicamente constituída dos enunciados, poderemos deslocar o sentido da formação continuada de professores de uma posição verticalizada de treinamento para uma postura dialógica frente à aprendizagem. Reconhecendo a *palavra do outro* como estruturante da *palavra minha*, assim, constituiremos as redes de significância para a reelaboração das práticas docentes.

4.1 as escritas de professores e seus estilos.

Ao proporcionar às professoras-alunas entrar em contato e produzir novas formas de escritas e de leituras, foram sendo reveladas formas de escrever diferenciadas. Não apenas no formato, mas especialmente no que diz respeito aos objetos de discurso, ou seja, quando trataram de seus conhecimentos, equívocos conceituais e esperanças na profissão. A escrita ia, aos poucos, indicando à formadora o percurso de aprendizagem das participantes do curso.

Pelos estilos adotados na escrita, a análise permitiu-nos identificar, descrever e elaborar, comparativamente, quatro estilos de sujeitos em formação. Em função do limite de espaço deste artigo, optamos por apresentar apenas alguns dos muitos aspectos que compõem esta escrita.

A primeira categoria chamada “escrita consciente” apresenta-nos uma autora que se mostra muito atenta e informada sobre a sua função profissional. A partir desta consciência, ela expressa em seus textos suas angústias, suas dúvidas, seus erros e acertos na sua trajetória profissional.

O segundo grupo de textos analisados foi por nós denominado “escrita simples”. O estilo de sujeito em formação que a adotou, apesar de indicar que há um diálogo de vozes diferentes de uma professora regente e uma professora-aluna, não mostra em seu texto o diálogo entre estes agentes não é mostrado pelo texto. A heterogeneidade não é aparente, indicada pela autora com a naturalidade explicitada anteriormente.

O terceiro grupo, chamado por nós de “escrita hesitante”, mostra-nos um estilo de sujeito em formação cujo texto revela uma hesitação entre entrar em contato com os novos conhecimentos desenvolvidos no espaço de formação e a reafirmação de suas crenças nas práticas educativas perpetradas.

O quarto estilo de sujeito em formação, denominado “escrita reativa”, mostra, pelos recursos “cabeçalho” e o “formato textual” em seus textos, uma reação aos conhecimentos propostos pela formação. Este sujeito reafirma, com muita ênfase, seus conhecimentos, que não coincidem com os da formação, e suas práticas destes decorrentes, revelando pelos textos uma certeza no que faz, o que nos faz supor que reage aos novos conhecimentos.

As professoras-alunas trouxeram para dentro de seus textos diversos enunciadores, que puderam ser associadas em nossa análise às formas discursivas oriundas das instituições formadoras. O discurso da professora se constitui do discurso de uma narradora que organiza diversas vozes no texto: a sua e a da sua formação.

É sob esta perspectiva teórica que os textos das professoras foram analisados, ou seja levando em conta por um lado a identidade social das professoras e, por outro, a dimensão dialógica da linguagem que se estabelece a partir do diálogo entre interlocutores e do diálogo entre discursos (Barros, 2001, p, 28).

4.1.1 Estilo de sujeito em formação revelado pela escrita: “escrita consciente”

4.1.1.1 Cabeçalho

Podemos observar na *figura 01* que a professora–aluna 01 apresenta seus trabalhos com um cabeçalho organizado seguido de uma especificação da proposta de trabalho. Se aparentemente esta seria uma atitude óbvia, o que observamos no conjunto de textos da totalidade das professoras é que um grande número de trabalhos era entregue sem estas informações básicas. Por esta característica de excepcionalidade é que detivemo-nos sobre este recurso textual adotado.

A professora-aluna em questão faz uso dos recursos “técnicos” da escrita para anunciar seu texto. usando tais marcas, indica que aquele texto lhe pertence, aluna da turma do curso de formação continuada e que está estudando sobre determinado conteúdo. Essas informações fazem-nos supor que a professora-aluna 01, quando escreve, pressupõe um leitor ativo, com quem dialoga. O diálogo com o outro do discurso começa na própria apresentação do texto.

4.1.1.2 Formato textual

O texto analisado se apresenta de acordo com o que se espera de um texto avaliativo, elaborado por professoras de séries iniciais de um município modesto. Ele faz referências ao conteúdo abordado, estabelece relações com a sua prática docente, faz comentários a respeito do curso, enfim, esse tipo de escrita atende aos anseios da formadora ao preparar a proposta de trabalho para a professora-aluna 01. Há, neste caso, uma efetiva relação dialógica entre formadora e professoras-alunas de um curso de formação continuada.

O interessante desses textos é a consciência da professora-aluna 01 frente à complexidade do trabalho docente que se evidencia nesta escrita. A professora-aluna 01 demonstra em seus escritos que começou a desnaturalizar a sua ação, isto é, que iniciou um processo de conscientização de sua identidade e da sua profissionalidade. A professora que ensina porque gosta de criança, porque tem jeito com criança, passa a dar espaço à professora que ensina porque tem um projeto educacional, porque aposta na educação como prática de emancipação social.

4.1.2 Estilo de sujeito em formação revelado pela escrita: “escrita simples”

4.1. 2.1. Cabeçalho

A professora–aluna 02 utiliza o cabeçalho (*figura 02*) de forma irregular/desigual. Ela faz uso dos recursos “técnicos”, porém sem a mesma constância do estilo de texto consciente. Apesar de assinar seu texto, de fazer-se autora, esta preocupação não parece ser constante. O primeiro exemplo mostrado na imagem A, aproxima-se do cabeçalho utilizado pelo sujeito em formação revelado pela escrita consciente. Já no segundo exemplo, apresentado pela imagem B, nós encontramos um cabeçalho mais simples, contendo menos informações. Supomos assim que nestes casos a professora-aluna 02 perde o contato com o leitor, isto é, desconsidera-o como um interlocutor.

4.1. 2. 2. Formato textual

Apesar do conhecimento da norma culta para a escrita produzida pelas professoras não ter sido determinante para a pesquisa, os textos que compõem a escrita “simples” têm uma estrutura textual menos elaborada, com poucas marcas de coerência e coesão.

O sujeito em formação que estes textos apresentam se revela por uma escrita simples, em que as diferentes formações discursivas são trazidas à tona em diálogos pouco elaborados, parecendo que as vozes acabam por ficar mais estanques no seu discurso, sem interferências mútuas. A escrita simples revela um sujeito que se coloca em formação, no entanto relaciona-se com os conhecimentos apresentados de forma menos reflexiva. Ao concordar, ao sentir-se convencida pelo discurso formador, a professora-aluna 02 assume a mudança sem levantar muitas questões sobre elas.

Ela fala de seus alunos, reconhece que seu trabalho é destinado a eles. Sabe que se mudar de procedimento didático proporcionará maiores condições de autonomia aos alunos, entretanto não apresenta um trabalho já elaborado, já realizado. Isto é, a professora em questão não escreve sobre um dia de aula dada. Seu âmbito de elaboração reflexiva parece se restringir ao que aprendeu na formação continuada e ao que pretende fazer em sua sala de aula.

Podemos, então, supor que a formação continuada está afetando a professora-aluna 02, mas não parece que ela esteja colocando em prática as reflexões que chega a fazer por estar em formação continuada. É como se ela estivesse se preparando para as mudanças, mas ainda não estivesse pronta para mudar.

Quando ela escreve que “tenho aceitado com mais naturalidade as ‘idéias novas’”, está trazendo à consciência a importância do conhecimento científico para a ressignificação dos procedimentos didáticos. Realmente, não é possível mudar apenas o “fazer docente” sem se entender o “porquê” das próprias ações. A professora-aluna já aprendeu isto. Mesmo não revelando nenhum passo efetivo que decorra de suas reflexões, o rumo parece já ter sido apontado, em direção a mudanças.

4.1.3. Estilo de sujeito em formação revelado pela escrita: “escrita hesitante”

4.1.3.1. Desconsideração do Outro do discurso

A professora-aluna 03 não estabelece um diálogo com a formadora no sentido de se colocar em formação, de mostrar o que aprendeu. Ao contrário, a imagem que busca construir de si é a de quem já sabe, a que está acostumada a estudar, reafirmando suas ações, mostrando como ensina. Isto pode ser observado no fragmento do texto III, inserido na *figura 03*.

Com relação à interlocução, podemos dizer que ela a estabelece com a formadora, porém de forma elementar. A professora-aluna 03 descreve seus procedimentos didáticos sem esboçar nenhuma reflexão crítica. Mais uma vez apresenta suas ações sem por em dúvida o que está fazendo.

Gimeno Sacristán (1999) diferencia a prática docente da ação docente. Para o autor, a prática está ligada às diversas formas de ensinar, configurando a cultura e a tradição das instituições. A ação, por sua vez, está voltada para os sujeitos, para seus modos de agir, de pensar, de conhecer, suas formas de leitura do mundo. Seguindo este pressuposto, a escrita da professora-aluna 03 configura-se por sua prática uma vez que revela, em seus dois textos apresentados na *figura 03*, uma preocupação com o cumprimento do conteúdo programático.

Podemos, neste caso, inferir que há um movimento de hesitação frente aos novos conhecimentos no processo de formação continuada, em função da sua própria compreensão da função docente. Desta forma, podemos deduzir que a professora-aluna 03 aproxima-se do conceito de professor proposto pelo paradigma da racionalidade técnica.

4.1.4. Estilo de sujeito em formação revelado pela escrita reativa

Como podemos observar nos textos que compõem a *figura 04*, os cabeçalhos contêm o nome da professora-aluna, a turma em que frequenta os encontros de

formação, o nome da formadora, o nome do curso. No texto apresentado há, ainda, a data e um título dado pela professora-aluna 04 ao trabalho proposto pela formadora. Comparando com os cabeçalhos anteriores, há uma aproximação com as informações que o cabeçalho da professora-aluna 01 apresenta.

4.1.4.1. Cabeçalho

Ao longo das análises anteriores, pudemos notar que a diminuição de informações apresentadas no cabeçalho evidencia uma paulatina desconsideração do leitor como um agente ativo da interlocução. Além disto, nos aproxima do entendimento do cabeçalho como forma de escrita escolar, apresentando um menor grau de heterogeneidade mostrada

O medo do erro é uma importante questão que textos como esses trazem à tona e merece uma atenção especial. Este é um retrato da grande maioria das professoras e professores do interior do país. Ao considerar como objeto de aprendizagem somente as regras gramaticais, acaba por não reconhecer e legitimar a escrita como forma de comunicação. Ainda é preciso observar que há uma desigual valorização, por parte da escola, da cultura erudita em detrimento da cultura popular. Inês Signorini (2001), indica que entre o universo letrado e a oralidade há uma oposição instaurada. Sendo assim, todo o desafio de se escrever adequadamente, corretamente, passa a ser o de limpar, de extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou “interferência” da oralidade (p.114).

Consideramos que para formarmos professores intelectuais críticos, faz-se necessário reconhecer a utilização da escrita e da leitura como instrumentos ideológicos tanto de reação à dominação, quanto de possibilidade de emancipação.

4.1.4.2. Formato textual

A professora-aluna 04 parece evidenciar o uso da poesia. Quer construir uma imagem inovadora de ensino. Não se dá conta, entretanto, que a seguir, segundo seu relato, lança novos fonemas, o que revela contrariamente à primeira imagem, uma compreensão de ensino na qual os alunos ainda não estão autorizados a ler textos do mundo, se restringindo antes a aprenderem o código e seus fonemas.

Poderíamos supor, a partir da experiência do contato com os professores do lugar de formadora, que o sujeito que se revela no estilo de escrita “reativa”, reafirma suas práticas docentes, reagindo ao conteúdo do curso de formação continuada, mais por desinformação a respeito dos conhecimentos pedagógicos mais modernos, do que por convicção nas suas práticas conservadoras.

Podemos nos arriscar a afirmar que a sua formação inicial, no curso de formação de professores lhe ensinou a se preocupar estritamente com a forma. O capricho na apresentação dos trabalhos, a letra clara e redonda – a típica letra de professora – é observada ao longo de todos os textos. As ilustrações remetem-nos ao universo infantil. Enfim todos esses elementos que compõem o universo escolar das séries iniciais estão presentes em seus trabalhos.

Ao reconhecer a singularidade nas escritas docentes, poderemos, nos espaços de formação, nos aproximar dos processos de aprendizagens das professoras. Os estilos aqui apresentados apontam para uma regularidade entre as concepções de educação e a produção textual. Quanto mais comprometido com sua profissão, mais as práticas de leitura e de escrita se aproximam da proficiência.

5. Os saberes docentes construídos nos seus espaços de atuação: conclusões provisórias

De acordo com Manoel Corrêa (2004), o modo heterogêneo de constituição da escrita é o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. Os sentidos vêm da troca sistematizada de experiências entre interlocutores, professores e formadores, na leitura e no estudo dos conhecimentos científicos e pedagógicos explicitados nos espaços formativos. Discurso escrito e discurso oral se mesclam inter-constitutivamente nas práticas docentes. O professor, ao articular suas palavras num movimento de apropriação da *palavra alheia*, reafirma-as e/ou ressignifica-as, inscrevendo-se na produção um conhecimento socialmente reconhecido.

Escrever sobre a ação de ensinar é produzir conhecimento sobre o ato de ensinar. Tanto na oralidade quanto na escrita, há retextualização de discursos anteriormente conhecidos pelos locutores professores, presentes em suas experiências com a escrita, leitura ou oralidade. Entretanto, parece-nos que aquilo que ele conhece por escrito (portanto já lido por ele) revela-se insuficiente para alterar, intervir, constituir o seu discurso quando ele busca elaborar um escrito.

Consideramos como fundamental para a formação continuada o reconhecimento (e valoração) dos saberes docentes para a efetiva produção de sentido. Ou seja, os textos escritos no contexto da formação podem representar o flagrante da própria reflexão e permitirem focalizar a importância das subjetividades e interlocução para a construção das identidades profissionais (Signorini, 2001).

É neste sentido que acreditamos ser relevante a investigação das práticas de leitura e escrita nos espaços de formação. É nesses espaços que os professores vão lidar com seus pares, com a *palavra do outro*, expressa pela experiência vivida enquanto sujeitos socialmente situados, enquanto professores de uma mesma região onde estão inseridas as escolas, os alunos e os próprios professores. Enfim, conhecer o contexto histórico real a que pertencem, dá significância e expressividade às palavras ali ditas [e escritas].

Bibliografia

- ANDRADE, Ludmila Tomé de. (2005) Leitura e escrita de professores em formação. Projeto de pesquisa registrado no Sigma, UFRJ
- BAKHTIN, Mikhail. (2002) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ª ed. São Paulo: Hucitec
- _____. (2000). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes,
- BARROS, Diana L. P. (1997) “Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso”. In: Brait, B. (org). *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*, Campinas, Edunicamp.
- BRASIL/MEC. documento oficial da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica / MEC, de 2005. disponível no portal mec: <http://portal.mec.gov.br/>
- BRASIL/MEC/INEP documento oficial “Estatísticas dos professores no Brasil”, elaborado pelo INEP 2003. disponível no portal INEP: <http://www.inep.gov.br>
- CONTRERAS, José. (2002) *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez,
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes,
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. (2002) *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação e Sociedade, Campinas, v23, n.80, p. 136-167, setembro
- FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATA, Maria (2003). *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação e Sociedade, Campinas, v24, n.82, p. 93-130, abril
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia, GOMES, Geisa G e SILVA, Leila C.B. da. (2005) Percursos de letramento dos professores: narrativas em foco. IN: KLEIMAN, Ângela B e Matencio, Maria de L. M. *Letramento e formação do professor*. . Campinas: Mercado de Letras,
- GIROUX, Henry A. (1996) *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em educação*. Porto alegre: Artmed,
- KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Silvia E. (1999) *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras,

- KLEIMAN, Ângela B (2001). Letramento e formação do professor: quais práticas e exigências no local de trabalho?, IN: KLEIMAN, Ângela B. A Formação do professor. São Paulo: Mercado de Letras, 2001 p.39-67
- MACLAREN, Peter. (2000) Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed,
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos, IN: SIGNORINI, Inês (org). Investigando a relação oral/escrito. Campinas: Mercado de Letras,
- PIMENTA, Selma Garrido. (2002) *Professor: formação, identidade e trabalho docente*. In: PIMENTA, Selma Garrido, *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34
- PÉREZ GÓMEZ (2000), *A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferenças e perspectivas*, in: GIMENO SACRISTÁN, J. E PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ARTMED
- SCHÖN, Donald (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED
- SIGNORINI, Inês (2001). *O papel do relato no contexto de formação de alfabetizadoras: percurso feito, percurso por fazer*. In: KLEIMAN, Ângela, SIGNORINI, Inês e colaboradores. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, p. 210-222
- SIGNORINI, Inês. (2001) Construindo com a escrita “outras cenas de fala”, IN: SIGNORINI, Inês (org). *investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras.

Figura 01- Cabeçalhos de textos da professora-aluna 01

Figura 01- Cabeçalhos de textos da professora-aluna 01

Escola de origem:
Engº Pedreira, 08 de agosto de 2003.
Professora:

Turma 02 / Tarde

1º módulo

Compromisso não presencial.

* Como tudo que já discutimos, trocamos, refletimos aprendemos, tem contribuindo para a sua prática?

Figura A - cabeçalho do texto I da professora-aluna 01

Curso de formação continuada "Trilhas Alternativas"
Engº Pedreira, 20 de agosto de 2003.
Dinamizadora: Profª. Mônica P. Fernandes.
Participante:

Compromisso não presencial (página)

* Escolha um dos dias de trabalho com seus alunos e o registre com riqueza de detalhes.

Figura B - cabeçalho do texto III da professora-aluna 01

Curso de Formação Continuada.
Engº Pedreira, 10 de setembro de 2003.
Dinamizadora: Mônica
Profª: _____ nº 25 / Turma 02

Compromisso não Presencial - página 23.

* Produção na escrita.

Figura C - cabeçalho do texto IV da professora-aluna 01

Figura 02- Cabeçalhos de textos da professora-aluna 02

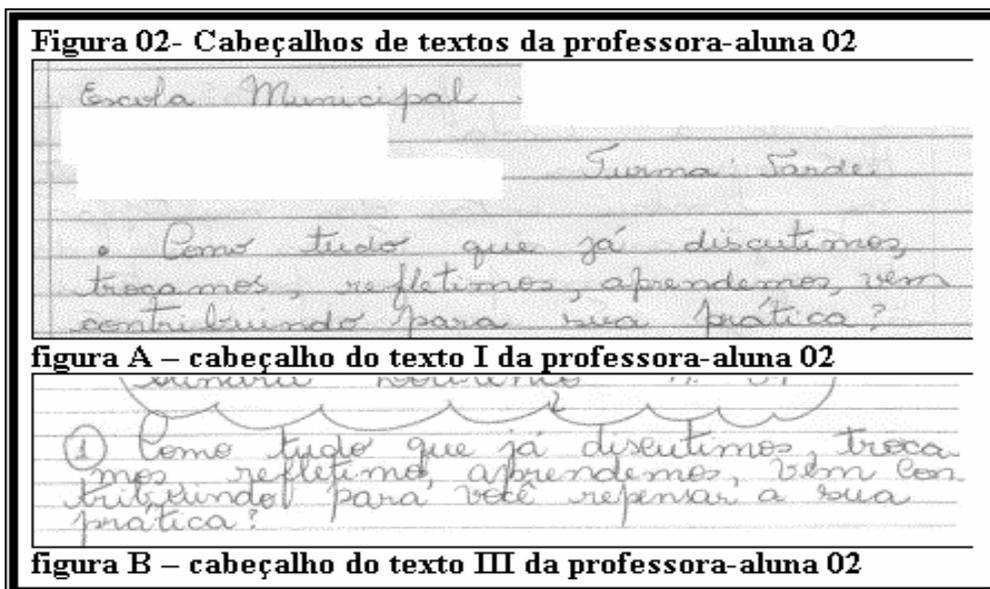


Figura 03 – fragmento de Textos da professora-aluna 03

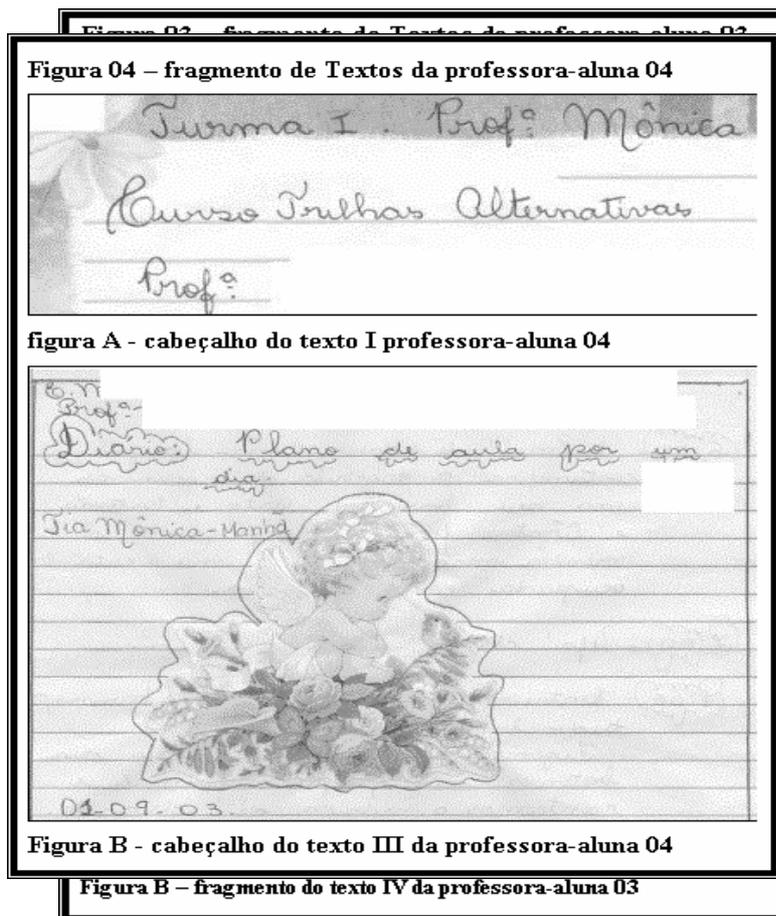


Figura 04 – fragmento de Textos da professora-aluna 04

Figura 05 – trecho 01 do texto III da professora-aluna 04

