
O PROCESSO REVERBERATIVO DA VOZ DO ALUNO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Letícia Santos Da Cruz¹
Ludmila Thomé De Andrade²

Resumo: A pesquisa analisou monografias elaboradas por professoras alfabetizadoras, alunas do curso CESPEB – ALFABETIZAÇÃO. Adotou como metodologias a Análise Documental e a Análise do Discurso, a fim de compreender como as enunciações presentes na escrita das alunas professoras. Teve como objetivo pensar a escrita docente como um caminho de pesquisa e de formação que possibilita ao professor repensar suas práticas. A alfabetização é apresentada não somente como sistematização de um código, mas como um processo de inserção no mundo da linguagem escrita (GONTIJO, 2008). A conclusão a que chegamos após análise dos materiais docentes é a de que a prática docente é a resposta ao tensionamento dos saberes docentes no contexto cotidiano.

Palavras-chave: 1-Formação de Professores Alfabetizadores. 2- Prática docente. 3- Linguagem. 4- Reverberação Pedagógica. 5- Formação Continuada de Professores.

Introdução

Esse texto fundamenta-se no princípio de que a formação continuada pode ser um momento em que o professor pense suas práticas e suas relações cotidianas como possibilidade de ver-se inserido em um processo do qual ele é parte fundamental, assim como seus alunos que estão no dia a dia da escola, podendo criar recursos para enxergar as várias formas de falar sobre sua prática e levar outros, as crianças, a também falarem de si e de seus saberes a partir da aquisição da linguagem escrita. Concebemos a escrita docente como um processo de reflexão da própria prática docente, na qual podem ser reverberadas o cotidiano escolar. Tivemos como objeto de pesquisa, para uma análise documental, as monografias elaboradas por professoras alfabetizadoras³, alunas de dois CESPEB Alfabetização (Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica – ênfase Alfabetização), oferecidos respectivamente em 2008-2/2009 e 2010/2011-1 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹ leticiaeduc@yahoo.com.br
UFRJ

² lud@litura.com.br
UFRJ

³ Termo usado no feminino pelo fato das turmas da especialização serem compostas somente por mulheres.



Propomos trazer considerações que evidenciem a prática, que se encontra sempre imersa nos atos docentes, sem discursos que a expliquem, ao mesmo tempo em que imantada por uma prática discente (ANDRADE, 2010b). Segundo Charlot (2012) “A eficácia das práticas do professor depende dos efeitos destas sobre as práticas do aluno” (p. 111). Para ele, ensinar não significa necessariamente a mesma coisa que fazer aprender, mesmo que muitas vezes, para que a criança aprenda, seja preciso ensinar. Temos a intenção de pensar a escrita docente como um caminho de pesquisa e de formação que possibilite ao professor repensar suas práticas, levando-o a se perceber como autor de seus próprios textos e como sujeito histórico de saberes que reverberam em sua trajetória e profissional.

Segundo Nóvoa (1999), a profissionalização dos professores depende da possibilidade de se construir um saber próprio ao fazer docente, que não seja meramente uma instrumentalização. Para Nóvoa, o fortalecimento de um discurso científico na educação está relacionado à força de afirmação profissional do docente. Dickel (1998) faz uma breve retrospectiva das necessidades e conflitos vividos na escola pública, desde o seu período de expansão. Apoiando-se em uma das conclusões de Connel (1996) - sobre as fragilidades dos programas compensatórios e excludentes, amplamente expandidos nas décadas de 60 e 70 nos Estados Unidos – na qual reivindica que “ensinar bem em escolas em desvantagem requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado na pedagogia” (apud Connel 1996, p. 27).

Segundo ela, a situação dos professores vem sendo agravada historicamente porque muitos estão “enclausurados”, pois são formados para trabalhar em escolas homogêneas, evitando muitas vezes trabalhar em escolas com crianças de classe popular e em periferias, nas quais o trabalho muitas vezes exige do professor vários desdobramentos, investimentos de tempo e recursos, criatividade e preparo. Dickel (1998), citando Casanova (1996), aponta a emancipação como a “chave” que abre o pensamento. Para este autor, a emancipação significa autonomia e é a arma de luta contra o paternalismo e autoridade.

Diante de tais apontamentos, descortina-se a possibilidade de pensar a Formação Continuada de Professores como um espaço/tempo de um processo de amadurecimento profissional de forma a levá-lo a perceber os conhecimentos significativos que constituem a sua prática e como um dos caminhos a serem seguidos, em busca de novas práticas, considerando, portanto, o desenvolvimento profissional do professor, suas escolhas, seu espaço de atuação e o seu fazer cotidiano como referências para um trabalho significativo.



1. Alfabetização Como Uma Questão de Linguagem que Perpassa a Prática Docente

Ao longo dos anos, no Brasil, a alfabetização vem recebendo um olhar cuidadoso por parte do Ministério da Educação, no sentido de garantir que toda criança possa exercer a habilidade para a leitura e a escrita por via da escolarização. Segundo Gontijo (2008, p. 32) “a alfabetização é um processo histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita ou da cultura escrita”. Ela ainda sinaliza que a escrita é um “objeto cultural” e que as crianças se apropriam dele na vida social e no processo de alfabetização é que ao fazerem isso estão garantindo a continuidade da história e a construção de novos instrumentos e práticas.

Ampliando essa perspectiva, é possível considerar a dimensão da linguagem que não está presa somente a uma convenção de regras gramaticais, mas que estejam em disposição de uso para as atividades de linguagem como forma de comunicação e interação. Para Geraldi (1997), a aprendizagem da linguagem já é uma reflexão sobre a própria linguagem “ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e se fazer compreender pelo outro tem a forma de diálogo” (p. 17). Ele pontua que se entendemos a produção de linguagem somente como codificação e a compreensão como uma decodificação meramente mecânica desse código, podemos dispensar a reflexão. Mas se entendemos a linguagem como uma sistematização ampla de recursos expressivos na qual a significação acontece na singularidade de cada acontecimento de interação, nesse caso a compreensão não é somente uma decodificação, sendo assim a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é constante no processo.

Geraldi expõe que para compreender as ações que fazemos com a linguagem, sobre a linguagem e as ações da linguagem, faz-se necessário a distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalingüísticas. Para ele, atividades linguísticas “são aquelas que praticadas nos processos interacionais, referem-se ao assunto em pauta, “vão de si”, permitindo a progressão do assunto” (p. 20). Nessa atividade linguística, quando se fala, a ação de pensar na organização da estrutura da língua, na estrutura gramatical, não se faz de uma forma consciente, usa-se a língua porque já se está imersa nela, ela faz parte do cotidiano. O linguístico está relacionado às atividades em que o sujeito tem a oportunidade de fazer uma ligação entre o que está sendo produzido enquanto texto e os elementos lingüísticos que compõem essa produção.

As atividades epilinguísticas “são aquelas, que também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” (p.23). Nessas atividades, desenvolve-se a capacidade de comentar sobre um determinado comentário, dá-se conta das informações presentes nas trocas nos diálogos com outras pessoas. Diz-se a mesma coisa de forma diferente de acordo com o interlocutor, o contexto, os objetivos, etc.



As atividades metalingüísticas são aquelas que “analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc.” (p. 25). Nesse caso, a linguagem é o próprio objeto para se constituir conhecimentos sobre a língua. Nessa atividade, é possível perceber que o sujeito faz algum tipo de julgamento sobre o que é certo ou errado em relação ao uso das palavras ou expressões. O metalingüístico é a sistematização das possíveis regras, dos conhecimentos teóricos conceituados sobre a língua e outros aspectos da estrutura de funcionamento da mesma. O que Geraldi aponta com isso é o fato de que a reflexão sobre a língua não é exclusiva dos especialistas. Esses três tipos de atividades linguísticas estão presentes nas ações de diálogos dos sujeitos. São produções de discurso, que se tornam ações “sobre a linguagem e ações da linguagem”.

Isso nos leva a pensar que o professor alfabetizador que compreende e percebe que um texto escrito pressupõe um enunciador, que está distanciado de seu leitor presumido, compreende também que a escrita exigirá sempre de seu autor uma organização do texto de forma coerente e coesa, e para que esta se dê, o movimento reflexivo epilingüístico, que vai por cima do lingüístico, necessita ser ativado. Geraldi (2008, p. 21) coloca que “elege-se, portanto, o fluxo do movimento como território. Lugar de passagem e na passagem, a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido.” No movimento lingüístico puro, não há consciência. Nos enunciados de cunho epilingüístico, se encontram ensaios de consciência lingüística que podem até levar ao metalingüístico, mas essencialmente uma reflexão espontânea, sobre o lingüístico, que os enriquece.

Para o sujeito que é posto diante de situações de escrita, é através dessa reflexão, na situação de produção textual, que o domínio da língua vai sendo ampliado, juntamente com a consciência sobre a utilização dos recursos da língua. Essa consciência já faz parte dele em seu dia a dia como usuário, mesmo que não pare para pensar como está sendo desenvolvida essa prática. Afirmando, dessa forma, que o domínio epilingüístico está entre o lingüístico e o metalingüístico. É o elemento que une as características linguísticas ao conhecimento das regras de forma reflexiva.

Todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. São assim os sistemas de normas morais, jurídicas, estéticas (tais normas realmente existem), etc. Certamente, essas normas variam. Diferem pelo grau de coerção que exercem, pela extensão de sua escala social, pelo grau de significação social, que é função de sua relação mais ou menos próxima com a infra-estrutura, etc. (BAKHTIN, 2009, p. 94)

Assim, posso afirmar que no processo de aquisição da língua escrita, entender e explicar a utilização das regras gramaticais, construir esses conhecimentos no processo da própria escrita e dos usos dessas regras, insere os sujeitos no domínio de uso que os mesmos já possuem. Gontijo (2008) expõe que a questão central da alfabetização “está na necessidade de construção de um conceito



aberto” (p.34), que seja capaz de abranger as diferentes práticas docentes, assim como as diversas formas de produção de textos orais e escritos levando em consideração, as diferentes formas de leituras produzidas pelos grupos sócias e as variadas dimensões linguísticas nos quais, educandos e educadores estão inseridos.

Pensar uma prática docente que leve em consideração os saberes da prática articulados ao saber científico é pensar um ponto de equilíbrio entre teoria e prática. Esse ponto de equilíbrio está, de certa forma, posto no próprio trabalho exercido pelo professor em sala de aula, lugar em que prática e teoria caminham juntas (ou deveriam caminhar), de forma mutuamente dependentes. É ir contra um sistema que lhe impõe formas de avaliação, resultados, conteúdos, rotinas.

Inscrevo-me na discussão da relação estabelecida entre prática e teoria, inesgotável no âmbito educacional, pensando o professor como produtor de reflexões, enunciados e autor de suas palavras. Pensando a linguagem como um instrumento de interação entre as pessoas e os interlocutores que se constituem como sujeitos de um processo, em que as pessoas que dele participam estão realizando trocas verbais e construindo sentidos. O resultado dessas interações, sejam textos orais ou escritos, cumprem então uma função social e se organizam conforme as exigências que são próprias do contexto em que o sujeito está inserido.

Para Bakhtin, é a partir do fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação e das enunciações (BRANDÃO, 2004) que a língua se constitui, o que faz com que o dialogismo passe a ser uma condição para a constituição de sentido. Cada um se constitui como sujeito na relação com o outro se tornando consciente de si a partir e através do outro em um território socialmente organizado. “A dialogia é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão” (GEGe 2009, p. 29). A dialogia está, portanto, nas mais variadas formas de visão do mundo, no interrogar, responder, questionar; nos atos de fala ou escrita, na apropriação da palavra como corpo social de um singular coletivo. Segundo Bakhtin (2003) o autor não pode viver seu próprio acabamento nem agir sobre ele, por isso, “faz-se necessário o acabamento inacabado para viver, nos antepormos a nós mesmos sem coincidências com a nossa existência presente, percebendo que a prática será sempre um caminho contínuo de construção junto à teoria de forma inesgotável.” (p.11).

Se pensarmos a prática docente como esse acabamento inacabado, daremos a ela um caráter diferente das discussões comuns que temos visto. O inacabamento nos possibilita estar sempre em um movimento de busca por novos significados e novas possibilidades. Ele nos insere no outro e o outro em nós a partir do momento em que sentidos ainda são produzidos posteriormente às enunciações. Esse sentido do inacabamento está no movimento do professor em busca de novas formas, a partir também da teoria, que lhe permitam se posicionar diante da prática como um espaço de trocas e relações de interações.



2. O Caminho Metodologia – reflexões e constituições de uma pesquisa

O presente texto caracteriza-se por um recorte de pesquisa que adotou, de forma geral, como metodologias integradamente a “Análise Documental” e a “Análise do Discurso” como seus eixos norteadores. Para atingir os objetivos pretendidos da pesquisa, foram acessadas as monografias produzidas pelas duas turmas do CESPEB. Ao todo, reunindo os trabalhos elaborados pelas duas turmas, encontramos um total de 39 monografias. Inicialmente, foram lidos os 39 resumos, das duas turmas, como contato inicial exploratório, para situar a análise em relação aos temas abordados e delinear a metodologia de trabalho.

A primeira turma, nomeada de Turma A, apresentou 20 monografias no total, porém dessas 20, duas não possuíam resumo. A segunda turma, que nomeada de Turma B, apresentou 19 monografias, todas com resumo. A partir da leitura dos resumos, pude identificar nas 39 monografias os temas abordados e suas respectivas quantidades. As duas monografias que não apresentaram resumo foram lidas transversalmente, a fim buscar os objetivos, as questões e o foco da discussão, para fazer a identificação dos temas abordados. Posterior ao processo de leitura dos resumos e levantamento dos temas abordados em todas, foi realizada uma seleção das monografias a serem lidas na íntegra, visto a grande quantidade trabalhos, decidi selecionar cinco monografias de cada turma para leitura. Procurei eleger as monografias que tivessem relação com a trajetória profissional de cada aluna professora, que tratassem de alfabetização e as que, de certa forma, falassem sobre a criança.

Apoiando-me em Le Goff (1996) tomei as monografias como documentos. O autor traz nesse texto uma importante discussão que me permitiu pensar sobre como se dá a constituição de um documento. Ele aponta para dois tipos de materiais - os documentos e os monumentos. Segundo ele, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado perpetuando as recordações das sociedades históricas, um “legado à memória coletiva”, ele cita como exemplo os atos escritos.

Os documentos, de acordo com a escola positivista, no século XX foram os fundamentos do fato histórico, mesmo que resultassem da escolha do historiador. A leitura dos documentos não serviria para nada se fosse feita com ideias preconcebidas, a habilidade do historiador estaria em retirar dos documentos somente o que eles realmente teriam e não acrescentar nada além.



Com o passar do tempo, a concepção de conteúdo de um documento se ampliou, o documento era, sobretudo um texto. Altera-se o estatuto do documento. O documento não existe mais por si mesmo, mas em uma relação com os que o antecedem e os seguem, o seu valor relativo se torna objetivo e não sua relação com uma inapreensível substância real. O documento não é qualquer coisa que fica no âmbito do passado, ele é produzido por uma sociedade a partir de suas relações de forças e poder. A partir dessa concepção, é preciso contextualizar o documento não como verdade única, porque nenhum documento é inocente e neutro, mas sim matizar as suas nuances. O documento é o resultado de uma montagem consciente de uma época, de uma sociedade e de um olhar. É constituído de várias vozes.

Entendendo o documento como texto produzido em um contexto social que leva em consideração os sujeitos, baseio-me em Bakhtin (2003) para me apoiar na Análise do Discurso também como uma forma de olhar para o texto das alunas professoras. Segundo ele, o texto, seja oral ou escrito, representa uma realidade imediata, “são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos.” O texto como enunciado, segundo ele, é determinado por dois elementos, “a ideia (intenção) e a realização dessa intenção”.

A monografia, enquanto requisito de fim de curso, relaciona-se a uma instância acadêmica que tem suas diretrizes e orientações. Ela expressa uma forma de discurso no qual o sujeito/autor insere seu próprio discurso. A escrita docente aqui em questão, a monografia, exigência para a conclusão de um curso, abarca em si a possibilidade da elaboração de um trabalho autoral, visto que possibilita ao sujeito fazer as escolhas do que deve ser colocado ou não, trazendo à tona todo um processo de reflexão que o faz ser responsável por suas escolhas. Portanto, considero a monografia como um gênero discursivo que abre possibilidades para a autoria das alunas professoras falarem de sua própria formação a partir de temas diversos que permeiam essa formação, falarem de suas verdades, experiências e cotidianos.

Para Bakhtin, “o Outro é imprescindível para sua constituição” (Gege 2009, p. 29), o diálogo é tido como essencial para a atividade da linguagem assim como a alteridade caracteriza o sujeito. Ainda segundo Bakhtin (2003, p. 293) a expressividade típica do gênero não pertence à palavra como unidade da língua, não faz parte de seu significado, reflete a relação da palavra e do seu significado com o gênero, isto é, o enunciado típico. A escolha da



análise do discurso como metodologia para essa pesquisa reflete o interesse em compreender como as enunciações presentes na escrita das alunas professoras no gênero discursivo monografia trazem as marcas de suas formações, memórias e práticas em sala de aula.

3. Reverberações Pedagógicas: Docente e Discente como Personagens do Processo de Desenvolvimento da Escrita

Ao pensar, apoiada em Bakhtin, sobre a produção das crianças, a partir de um conceito estético, faz-se necessário a ética para olhar e dar visibilidade a essas produções. Se a ética bakhtiniana é um espaço de decisões responsáveis e responsivas, o professor comprometido com essa perspectiva tem como possibilidades fazer de suas ações momentos de reflexão tanto para ele quanto para as crianças. Ética no sentido de compromisso com a produção da criança e com o próprio fazer docente. Não se trata simplesmente de aplicar técnicas eficazes que levem as crianças a produzir satisfatoriamente, mas sim um trabalho de produção de sentidos para ambos.

O processo de reverberação dos saberes docentes (CRUZ, 2014) - compreendido a partir de um paralelo com a teoria física da música, como um retorno - nos possibilita pensar que a prática docente é produzida como resposta ao tensionamento dos saberes docentes no contexto cotidiano. O efeito acústico da reverberação é um processo que ocorre quando ondas sonoras são propagadas sobre uma superfície refletora, guardando entre si uma pequena diferença de tempo no trajeto. Essas ondas sonoras, ao estabelecerem impacto com a superfície refletora, *retornam*, também em tempos de mínima diferença, preenchendo o ambiente com várias reproduções de som emitido originalmente. O sujeito que estiver nesse ambiente será atingido primeiramente pelo som original que vem direto da fonte sonora, ao mesmo tempo, o som continua se espalhando pelo ambiente, refletindo-se nas demais superfícies existentes no local e indo também ao encontro desse sujeito, chegando com intensidades diferentes, umas chegam mais rápido enquanto outras percorrem um caminho maior, mas todas as ondas sonoras chegam a esse sujeito, afetando-o de alguma forma.

Fazendo uma analogia com o processo acústico da reverberação, entende-se que a prática é a resposta às demandas que são produzidas através dos deslocamentos dos sujeitos - docentes e discentes - ao se organizarem conforme as exigências que são próprias do contexto em que estão inseridos. Assim como no processo de reverberação, no qual é preciso que haja condições ambientais para que o mesmo aconteça, para que a prática tome vida, "é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – bem como o próprio som, no meio social" (BAKHTIN 2009, p.72). Segundo ele, é necessário que locutor e ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, que tenham uma relação sobre o espaço bem definido.



Trago trechos analisados das monografias do CESPEB – Alfabetização, nos quais estão evidenciados a relação com o conhecimento da criança e como esses mobilizaram as professoras alfabetizadoras em seu cotidiano a pensar a sua própria prática e a significá-las. Nos diversos trechos abaixo expostos, convidamos o leitor a observar que as professoras alfabetizadoras tiveram o cuidado em trazer as crianças como sujeitos centrais de suas práticas, que ao longo do processo foram se constituindo como sujeitos do conhecimento. A forma como as professoras alfabetizadoras se relacionam com os textos das crianças expressa um modo de se relacionar com a própria criança, o seu jeito de ser e agir no mundo.

Começamos a ser mais criteriosos com a escolha dos livros a serem lidos para os nossos alunos, pois se queremos formar leitores críticos, que repensem o mundo no qual vivemos, precisamos escolher histórias que abram espaço pra o imaginário, para a troca, para o contato com a diversidade do mundo e não histórias que já trazem uma mensagem fechada. Começamos dar maior importância ao momento da contação, quando ocorre o encontro entre o contador, a história e o ouvinte, momento este que já representa muito para a criança. Passamos a nos preocupar menos com as atividades que uma história pode suscitar, porém aprendemos a aproveitar o texto da história, saborear as palavras e assim, fazer com que os ouvintes mergulhem naquele imaginário, recontem, dramatizem, mergulhem num universo desconhecido e saia dele com novas experiências.” (...) No ano de 2007, conseguimos deslançar em nossos projetos. Finalizamos o Projeto Político e demos início ao que seria o maior desafio para nós educadoras: esquecer a listagem de conteúdos bimestrais, as datas comemorativas e construir nossos próprios projetos de trabalho embasados nos temas geradores e visando o centro de interesse de cada turma, bem como as particularidades de cada indivíduo, levando-se em consideração o contexto sócio-histórico onde estes estão inseridos. (Claudia – Turma A)⁴

A história foi escrita a vinte e seis mãos, vinte e quatro das crianças, e uma da professora da sala de leitura e mais a minha. Mas, escrevendo assim pode parecer que foi muito fácil, as ideias iam brotando, os estudantes falando, nenhum conflito, nada a ser negociado... Pois é, foi preciso sim, garantir a fala de cada um, para que todos tomassem parte do todo, o que nem sempre é simples, em se tratando de crianças. (...) Precisamos também negociar, pois volta e meia surgiam sugestões que se sobrepunham e era preciso decidir de uma maneira democrática que se encaixaria melhor no projeto coletivo, imprimindo sentido e autenticidade e, nessas horas, havia a defesa das opiniões seguida de votação. (...) A história foi dividida em tantas partes quantos eram os estudantes, que ilustraram cuidadosamente o trecho que escolheram. Em seguida essas ilustrações foram recortadas e montadas nas respectivas páginas e estas ganharam forma de um livro, com capa de papel cartonado e ilustração de abertura(...) Depois, as crianças sugeriram que transformássemos o livro em peça teatral: escolheram quais personagens queriam dramatizar, confeccionaram juntamente com os pais o figurino, fizeram o cenário e ensaiamos bastante. (Sofia – Turma A)

A cabeça de uma criança que aprende (em particular, a ler e a escrever) é como um grande caldeirão em que borbulham muitas ideias. (...) É no espaço da sala de aula que a criança diz a sua palavra e nós temos que garantir esse direito. Quando nos

4 Todos os nomes aqui apresentados são fictícios para preservar a identidade das professoras.



distanciamos deste procedimento alimentamos o saber da experiência alheia, aquela que não nos passa, mas nos repassa o que devemos fazer.(...)Neste caminho, um projeto para o trabalho foi sendo delineado discutido, compartilhado com os alunos e com os demais profissionais da escola. Esse saber construído na experiência foi determinante para o sucesso do trabalho que decorremos ao longo dessa construção. *(Sonia – Turma A)*

Percebo em minha prática que meus alunos não estão presos a literatura “infantil”. Eles são seres humanos sedentos de novidades, são curiosos, instigadores, precisam de diferentes tipos de textos – infantis ou não, que despertem de verdade o seu desejo, textos significativos. Quando apresento uma leitura e eles não demonstram entusiasmo, mudo para outra, sei que não adiantará insistir, pois nossos alunos, hoje são críticos, buscam qualidade, por isso, tenho que estar preparada para ‘sacar’ e permitir que façam suas leituras. *(Célia – Turma B)*

Em uma aula em setembro, exploramos o livro Bicho que te quero livre de Elias José e Ana Raquel, depois conversamos sobre o livro, pois ele tratava sobre poesias de animais. Em meio ao debate e as várias interpretações sobre o livro apresentada pelos alunos, um discente comentou de forma espontânea que se fosse um bicho gostaria de ser um cachorro. Percebi que havia uma grande motivação em torno da temática apresentada pelo livro. Como forma de desdobramento, fizemos uma lista coletiva sobre que animais gostaríamos de ser e depois registramos individualmente em uma atividade do caderno. Era mais uma atividade em que a oralidade acompanhava a necessidade de escrita e vice-versa. *(Suzana – Turma B)*

As “falas” e escritas das crianças revelam, apesar da pouca idade, sabedoria e força na busca de soluções para os problemas da vida, (...) Assim, este jeito de propor soluções simples para os problemas, me trouxe a ideia de criar um espaço de discussão semanal, a partir das notícias do cotidiano e assim começamos uma nova etapa.

Todas as crianças eram muito ligadas em televisão e sabiam tudo que acontecia na cidade. Aproveitei o fato, criei a “hora da notícia”. Um momento semanal em que um grupo de crianças, apresentava cada uma, uma notícia interessante, dramatizando um telejornal, que chamamos de TV CRIATIVA. (...)Tal atividade ampliou muito os conhecimentos das crianças em relação a diversos assuntos,(...) contribuindo para que as crianças compreendessem e relacionasse os problemas com o nosso passado (...). *(Lilian – Turma B)*

As professoras alfabetizadoras trazem, a partir do que percebem nas/das crianças, como é possível planejar suas ações, incluindo as próprias crianças, nesse processo. Baseada nessa perspectiva, é possível perceber que as professoras alfabetizadoras saem do lugar historicamente construído da professora somente como mera transmissora de informações e se colocam como pesquisadoras que questionam quais são as intenções de suas intervenções em relação às produções das crianças.

Quando a professora Lilian diz que aproveitou um fato para criar uma proposta de atividade junto a seus alunos, ela traz a evidência da importância que atribui à participação das crianças no processo de ensino aprendizagem. Nos fragmentos destacados das monografias, fica aparente a importância que as professoras dão às falas das crianças. Ao fazerem isso, estão valorizando a criança não só como parte do processo, mas também como princípio e sujeitos das ações.



Foi possível perceber através dos fragmentos das monografias a importância dada às crianças. Fica evidente que o centro do planejamento e das ações pedagógicas é a criança em processo de aprendizagem e que as decisões mais coerentes e responsivas são tomadas com a participação de todos, inclusive das crianças. Esse processo de propiciar um diálogo horizontal entre os educadores e educandos ocupou os sentidos estabelecidos como os reais objetivos, abrindo a possibilidade de se ultrapassar as barreiras dos medos de expor o que se pensa. Um espaço-tempo de sujeitos dialógicos que, ao pronunciarem o mundo, vão compreendendo as suas realidades e intervindo sobre elas para transformá-las (KRAMER, 2011).

Ao produzir textos orais ou escritos, a criança produz discursos que correspondem a determinadas situações comunicativas que são atravessadas por um cotidiano, que enquanto acontecimento influenciam os mesmos. Quando as crianças, no processo de alfabetização, se percebem parte desse processo, a lógica de que precisam escrever ou falar (produzir) para que alguém diga que está certo ou errado, torna-se desnecessária, pois o que se está produzindo são sentidos para a própria vida. A experiência surge na construção de um caminho no qual, crianças e professores se constituem, um altera o outro.

Segundo Charlot (2012), existe uma relação de contra dependência entre professor e aluno, o aluno é quem faz o trabalho intelectual para o aprendizado, cabe a ele agir sobre o meio, refletir sobre ações, intervir, questionar, propor, entre outros. Se ele não o faz, não aprende, e esse fracasso acaba sendo tanto do aluno quanto do professor. Para aprender é necessário que a criança esteja inserida em um contexto que lhe proponha “atividades intelectuais” (CHARLOT, p. 112). Essas atividades intelectuais por sua vez são planejadas pelos professores, que conscientes de sua função, propõem experiências para que as crianças vivenciem realidades nas quais seja possível refletir sobre o que e para que estão envolvidas naquele contexto.

Isso significa afirmar que o professor que age consciente de sua função também propõe a si mesmo experiências que contextualizem sua própria vivência. É, portanto um caminho que se constrói junto com a criança, tomando-a como orientadora de suas práticas, que impulsionam e direcionam o olhar, instigam reflexões que culminam em um envolvimento tanto teórico quanto vivencial em relação ao cotidiano escolar. É no cotidiano de sala de aula que as teorias vão tomando forma e sendo validadas à medida que os sentidos vão sendo estabelecidos para a criança e em contra partida vão confirmando ou refutando as hipóteses do docente propiciando o diálogo, em um movimento sempre de inacabamento, no qual ambos vão se constituindo, ética e esteticamente, na relação.

Considerações Finais



Diante de tais apontamentos, descortina-se a possibilidade de propor a Formação Continuada de Professores como um espaço/tempo de um processo de amadurecimento profissional para o professor de forma a levá-lo a perceber conhecimentos significativos que constituem a sua prática e como um dos caminhos a serem seguidos em busca de novas práticas, considerando, portanto, suas escolhas, seu espaço de atuação e o seu fazer cotidiano como referências para um trabalho significativo.

O professor não dá visibilidade a sua prática porque ele não tem espaço que lhe propicie essa oportunidade de reflexão como forma de pensar a própria prática, a escola não tem sido esse espaço. Tardif (2011) já apontou como questão se não seria mais lucrativo para os docentes se seus saberes da prática cotidiana e da experiência fossem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes, também como produtores de saberes significativos e originados na própria prática, o que legitimaria profissionalmente a docência.

Cabe repensar o que se tem feito a partir das práticas alfabetizadoras dos professores como forma de atribuir um outro status à elas que não seja o do professor que cuida, repassa saberes e é desvalorizado enquanto profissional, mas sim, daquele que tem um posicionamento político, responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem e principalmente compromisso com o outro.

É na sala de aula que as teorias vão tomando forma e sendo validadas à medida que os sentidos vão sendo estabelecidos para a criança e em contrapartida vão confirmando ou refutando as hipóteses do docente. Segundo Charlot (2012) não importa se o saber do professor é tradicional ou não mas sim se enquanto professor ele oferece ao aluno espaço para atividades intelectuais que permitam ao discente aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais e qual o sentido que estas têm para o aluno e se o mesmo tem prazer em sua realização.

Benjamin (2002, p. 23) diz que “cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdos”. Afirmo, nesse sentido, que são possíveis práticas alfabetizadoras comprometidas com os educandos e seu processo de aprendizagem a partir do momento que os professores dividam com seus alunos os saberes que lhes conferem uma visão ampliada das situações do dia a dia de sala de aula, um saber que está sempre em transformação em prol da criança a fim de garantir a fala de cada um, para que todos tomem parte do todo evidenciando o compromisso de cada sujeito como o outro que lhe constitui.



THE REVERBERATIVE PROCESS OF THE STUDENT'S VOICE IN THE CONTINUED FORMATION OF THE LITERACY TEACHER

The research analyzed monographs elaborated by literacy teachers, students of the CESPEB - ALFABETIZAÇÃO course. She adopted Documentary Analysis and Discourse Analysis as methodologies in order to understand how the enunciations present in the writing of female teachers. It aimed to think of teacher writing as a way of research and training that enables the teacher to rethink their practices. Literacy is presented not only as a systematization of a code, but as a process of insertion in the world of written language (Gôntijo, 2008). The conclusion we reach after analyzing the teaching materials is that the teaching practice is the response to the tension of the teaching knowledge in the everyday context.

Keywords: 1-Teacher Training Literators. 2. Teaching practice. 3- Language. 4 - Pedagogical Reverberation. 5- Continuing Teacher Training.

Referências

ANDRADE, L. T. *O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico*. In: I SIHELE – Seminário Internacional Sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil, Marília, 2010b.

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

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

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, Duas cidades, Ed. 34, Coleção Espírito Crítico, 2002.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discursos*. 2ª Ed. Ver. – Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2004.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G. , GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª Ed. SP. Cortez, 2012.

CRUZ, L. S. da. *Escrita Docente: Monografias do Curso de Especialização Saberes e Práticas – Alfabetização, Leitura e Escrita em Foco*. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs). Campinas, SP. Mercado das Letras, Associação Brasileira de Leitura do Brasil-ALB.1998.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, G. COSTA VAL, M. da G. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - O sujeito autor*. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica/CEALE/FaE/UFMG. 2008.



_____. *Portos de Passagem*. São Paulo. Martins Fontes, 4ª Ed. 1997.

GONTIJO, Claudia Maria. *A escrita Infantil*. São Paulo. Cortez, 2008.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe – *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos. Pedro & João Editores. 2009.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, Sonia, ROCHA, Eloisa A. C. *Educação Infantil: enfoques em diálogos*. Campinas, SP. Papirus, 2011.

LE GOFF, J. *Documento Monumento. História e Memória*. 4ª Ed. Campinas. Ed. Unicamp, 1996.

NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio*. Educação e Pesquisa, 1999.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

