

**Artigo****Saberes e práticas de professoras alfabetizadoras no início de carreira: interlocuções no processo de pesquisa****Knowledge and practices of literacy teachers: formative interlocutions in the research process****Saberes y prácticas de alfabetizadores al inicio de su carrera: diálogos en el proceso de investigación****Daniele Aparecida Alves Biondo¹, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto²**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, Brasil

Resumo

O artigo analisa o processo de reflexão acerca dos saberes e práticas pedagógicas de oito professoras que atuam em turmas de alfabetização na rede municipal de ensino de Capivari (SP) e estão em início de carreira, período compreendido entre o primeiro e o terceiro ano de sua trajetória docente (HUBERMAN, 1995; TARDIF e RAYMOND, 2000). Considerando o espaço de pesquisa também como espaço formativo no qual as docentes vão se constituindo e se (re)conhecendo professoras, nos limites deste texto nosso objetivo foi compreender suas inquietações e reflexões acerca dos próprios saberes e práticas, ou seja, da própria experiência. Assumimos como referencial teórico-metodológico as perspectivas histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (2000) e enunciativo-discursiva de Bakhtin (1999, 2003), uma vez que ambas destacam a centralidade da linguagem do outro na constituição de nossa subjetividade. Os encontros foram realizados individualmente nas respectivas unidades escolares das professoras e totalizaram 56 horas de discussão, que foram audiogravadas, transcritas e registradas no diário de campo de uma das pesquisadoras. As análises do material nos permitem afirmar que a pesquisa colaborativa contribui para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes, uma vez que elas alteraram seus modos de ensinar ao estudarem e refletirem sobre as próprias práticas, a partir de um referencial distinto, a perspectiva discursiva, que se opõe ao construtivismo, pensamento hegemônico que circula nas escolas,

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. Membro do grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores – ALLE/AULA”, Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Capivari, SP, Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1548-5883> E-mail: danieleestanisla@gmail.com

² Docente do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte - DELART da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Brasil, Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Alfabetização, Leitura, Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores – ALLE/AULA”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2137-678X> E-mail: cbometto@yahoo.com.br

modificando também os modos de aprender das crianças e sentindo-se, nesse movimento, mais seguras e capazes, tanto quanto seus alunos.

Abstract

This paper aims to analyze the process of reflection on the knowledge and pedagogical practices of eight teachers who work in literacy classes in the municipal public schools of Capivari (SP) and are at the beginning of their careers, period between the first and third year of their teaching path (HUBERMAN, 1995; TARDIF; RAYMOND, 2000). Considering the research space as a formative field in which the teachers constitute and recognize themselves as educators, in this text our goal was to understand their concerns and reflections about their own knowledge and teaching practices, in other words, their own experience. For that, Vygotsky's (2000) cultural-historical theory of development and Bakhtin's (1999, 2003) perspective on discourse and enunciation were assumed as a theoretical framework and method, since both authors highlight the centrality of the other's language in the constitution of our subjectivity. The meetings were held individually in each teacher's respective school and totaled 56 hours of discussion that were audio recorded, transcribed and registered in the field diary of one of the researchers. The analysis of the material allows us to state that the collaborative research contributes to the professional development of beginning teachers, since the participants have changed their ways of teaching by studying and reflecting on their own practices from a different framework, the discursive perspective, which is opposed to constructivism, the hegemonic theory that circulates in schools, and by modifying ways of learning of the children, making teachers feel safer and as capable as their students in this movement.

Resumen

El artículo analiza el proceso de reflexión sobre los saberes y las prácticas pedagógicas de ocho docentes que actúan en clases de alfabetización en la red municipal de enseñanza de Capivari (SP) y se encuentran en el inicio de su carrera, período entre el primero y el tercer año de la carrera. trayectoria docente (HUBERMAN, 1995; TARDIF y RAYMOND, 2000). Considerando el espacio de investigación también como un espacio formativo en el que los docentes se constituyen y se (re)conocen como docentes, en los límites de este texto nuestro objetivo fue comprender sus preocupaciones y reflexiones sobre sus propios saberes y prácticas, es decir, sus experiencia propia. Asumimos como marco teórico-metodológico las perspectivas histórico-culturales del desarrollo humano de Vygotsky (2000) y la enunciativa-discursiva de Bajtín (1999, 2003), ya que ambas enfatizan la centralidad del lenguaje del otro en la constitución de nuestra subjetividad. . Los encuentros se realizaron individualmente en las respectivas unidades escolares de los docentes y totalizaron 56 horas de discusión, que fueron audiograbadas, transcritas y registradas en el diario de campo de una de las investigadoras. Los análisis del material permiten afirmar que la investigación colaborativa contribuye al desarrollo profesional de los docentes principiantes, ya que cambiaron sus formas de enseñar al estudiar y reflexionar sobre sus propias prácticas, desde un referencial diferente, la perspectiva discursiva, que se opone al constructivismo, el pensamiento hegemónico que circula en las escuelas, modificando también las formas de aprender y sentir de los niños, en este movimiento, más seguros y capaces, tanto como sus alumnos.

Palavras-chave: Alfabetização, Professor novato, Relação teoria-prática, Formação de professores.

Keywords: Literacy, Beginning Teacher, Theory Practice Relationship, Teacher Improvement.

Palabras clave: Alfabetización, Profesor novel, Relación teoría-práctica, Formación del profesorado.

1. Introdução

1.1 Pontos do enredo: o processo de pesquisa que é (também) formativo

Os manuais ensinam, em teoria, muitos pontos. Alguns vêm para o enredo: o ponto em cadeia, o ponto de cruz, o ponto de sombra, o teia de aranha, o bizantino, o de alinhavo, o ponto segredo. Vêm e ficam, nos relatos. Não há mapa, cada um que faça o seu: a viagem entre fios, nos meandros, no avesso: é pessoal e não se transfere (LACERDA, 2001, p.124).

Se quiseres fazer um bolo, busque uma receita. Se quiseres ir ao lugar desconhecido, busque um mapa. Se quiseres montar uma mobília, busque o manual de instruções. Mas e se quiseres ensinar a ler e a escrever? Não, “não há mapa, cada um que faça o seu!”³ (LACERDA, 2001, p.124). Os movimentos da agulha, fio a fio, tecem histórias.

Mas quem são essas professoras⁴ que se embrenham no ofício de elaborar o próprio mapa? Quem são elas, que buscam nos meandros fios a se enredarem e parecem mais bordar uma história pelo avesso, por meio de cada fio de angústia, em cada incerteza dos pontos escolhidos no bordado?

É nesse emaranhado de fios que elegemos discutir neste artigo os saberes e práticas de professoras alfabetizadoras iniciantes, participantes da pesquisa⁵ de mestrado de uma das autoras.

A pesquisa que dá origem a este artigo teve como objetivo compreender as inquietações e reflexões das professoras que iniciam sua prática docente nas turmas de alfabetização, a partir das interlocuções produzidas nos momentos de orientação de estudos, sessões que se compreenderam como espaços potentes de formação de professores, sobretudo àqueles que iniciam a docência.

Nos limites deste texto, destacaremos como as professoras iniciantes nas turmas de alfabetização foram sendo afetadas pela mediação das pesquisadoras, a partir de suas inquietações no processo de reflexão acerca dos próprios saberes e práticas, ou seja, da própria experiência⁶.

³ Vale lembrar que na perspectiva histórico-cultural, ainda que haja espaço próprio para a elaboração pessoal dos sujeitos, essa construção não é inata, sendo que o pessoal se constrói culturalmente e singularmente, de acordo com as ações dos sujeitos em suas interlocuções no mundo, pela mediação da linguagem em situações formais e não formais, ou seja, o pessoal/individual é um processo singular de internalização nos contextos partilhados do cotidiano. Sobre isso discutiremos adiante.

⁴ Utilizamos o substantivo professoras porque todos os sujeitos envolvidos na pesquisa são do sexo feminino.

⁵ ESTANISLAU, Daniele Aparecida Biondo. *Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização.* Dissertação de mestrado; Unicamp; 2019.

⁶ Remetemo-nos ao par “experiência/sentido”, ancoradas em Larrosa. Segundo ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca [num processo discursivo mediado pela linguagem, porque as] palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21).

Participaram dos encontros de orientação de estudos oito professoras que atuam em turmas de alfabetização na rede municipal de ensino de Capivari (SP) e estão em período de iniciação da carreira, momento que, de acordo com os estudos de Huberman (1995) e Tardif e Raymond (2000), está compreendido entre o primeiro e o terceiro ano de sua trajetória docente.

Para isso, consideramos que o lugar social de onde olhamos para as professoras é constitutivo dos significados e sentidos atribuídos a essas relações. No contexto da pesquisa, os dados produzidos foram: 1. audiogravação e transcrição de sete encontros individuais de orientação de estudos com cada uma das professoras, totalizando 56 encontros com uma hora de duração cada; 2. Registros em diário de campo de uma das pesquisadoras.

Articular as atividades de ensino, pesquisa e formação é perceber a realidade do mundo por meio do estudo de tais práticas em suas condições reais de produção, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (VIGOSTKI, 2003, p. 86). Nesse sentido, os pressupostos de Vigotski⁷ (2003) em relação ao método nos ajudam a olhar para as questões reverberadas, corroborando com o princípio de privilegiar para análise os processos construídos no percurso e não os objetos ou produto final da pesquisa, assim como a explicação e não apenas a descrição do fenômeno, o que rompe com o problema do comportamento fossilizado, uma vez que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança” (VIGOTSKI, 2003, p.85).

Desse modo, para compreender as inquietações e as reflexões das professoras iniciantes nos momentos de orientação de estudos, não basta analisar resultados de um dado período, mas também os processos vividos, respeitando os espaços ocupados pelos pesquisados e pelos pesquisadores, que também se fazem presentes e se constituem nesse processo. Compreender e evidenciar são, sobretudo, formas de fazer pesquisa e formar professores e pesquisadores.

Na trama dos muitos fios que teceram o processo da pesquisa, vestimos ainda as lentes de Bakhtin (2003) para olhar os indícios que emergiram nos/dos processos vividos, pois “quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação” (BAKHTIN, 2003, p. 341), visto que não estudamos coisas, mas um ser falante e expressivo que deve ser compreendido em sua ação como fonte inesgotável de sentido e significado porque “o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2003, p. 403). Portanto, foi necessário nos nortearmos em relação ao vivido, confrontando sentidos e significados elaborados nas experiências, nos encontros de orientações – espaço próprio da formação na escola e também da pesquisa que ali estava sendo realizada – e nas marcas que carregamos afetados pelo movimento dialógico, sendo todos esses espaços constitutivos dos sujeitos envolvidos.

⁷ Estudiosos grafam o nome do autor Vigotski de várias maneiras (Vygotsky, Vigotski ou Vigotsky) devido às diferentes traduções das obras do autor. Neste artigo, nossa opção foi pela grafia Vigotski, no entanto, nos momentos em que se fizer necessária a citação direta, preservaremos as grafias utilizadas pelos autores das obras por nós consultadas.

Para discutir os saberes e práticas dessas professoras e o modo como elas foram (re)significando suas experiências no percurso da pesquisa, que também se compreendeu como um processo formativo, organizamos este artigo em três seções subsequentes a esta introdução, que estão assim numeradas: 2. Inquietações de professoras iniciantes: a viagem entre fios; 3. A relação entre saberes e práticas: nos meandros; 4. Deslocamentos provocados pela pesquisa formativa: no avesso. Por fim, as nossas conclusões estão dispostas na última seção, intitulada: A título de consideração: o que aprendemos é pessoal e não se transfere.

2. Inquietações de professoras iniciantes: a viagem entre fios

O processo do tornar-se professor se (entre)tece nas tramas das relações sociais. Nelas, vamos nos apropriando de vivências marcadas por nossas experiências escolares e não escolares, de modo que o ser professor constitui-se nesse (entre)lugar e a profissionalidade é marcada pela personalidade. Personalidade e profissionalidade, portanto, constituem-se de forma associada, mobilizadas por conhecimentos teóricos e práticos, estabelecendo-se como possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional (CUNHA, 2006).

Silva *et al.* (2018), ao tomarem Cruz (2013) como referência, afirmam que a ação docente se dá por um conjunto de conhecimentos e atitudes específicas, marcadas por diretrizes e valores, que constituem a especificidade do ser professor. Nesse processo, os docentes ajudam seus estudantes a regular as ações, organizar espaços e atividades, e elaborar conceitos.

Em concordância com Vigotski (2003), pode-se dizer que esse processo de formação profissional, que também é pessoal, constitui-se na intersubjetividade. A formação do sujeito é histórica e singulariza-se ao longo da vida “de forma coerente com um paradigma de inacabamento e como um ser em devir” (SILVA *et al.*, 2018, p. 22). É nessa condição que entendemos a pesquisa como possibilidade formativa às professoras alfabetizadoras iniciantes, uma vez que nas interlocuções dos encontros foram mobilizados saberes e práticas constituídas em um (entre)lugar: das práticas experienciais vividas pelas professoras novatas e das reflexões conceituais elaboradas nos momentos de orientação de estudos.

Nessa arena interlocutiva, destacaram-se alguns questionamentos, como: “Lembro-me com frio na barriga ao parar o carro em frente à escola no primeiro dia de aula como professora!”; “Gostarão de mim? Faço-me de brava? Ou serei gentil?”; “Como serão meus alunos? Quem são eles?”. Tais inquietações compartilham ao mesmo tempo das (in)certezas do iniciar na carreira docente e das (in)certezas que fomentam discussões sobre suas inquietações.

Para limitar o conceito de professores iniciantes/novatos, recorreremos aos estudos de Huberman (1995), que discorre sobre o ciclo de vida dos professores, elencando sete grandes fases: 1. Entrada na carreira; 2. Fase de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; 3. Fase de diversificação; 4. Fase de pôr-se em questão; 5. Fase da serenidade e distanciamento afetivo; 6. Fase do conservantismo e lamentações; 7. Fase do desinvestimento com serenidade ou amargura.

Destas, destacamos aqui a “fase de entrada na carreira”, que segundo o autor, se dá nos primeiros três anos de iniciação na docência. Essa fase é marcada pela sobrevivência e descoberta frente ao choque com a realidade. Nesse âmbito, a distância entre o ideal e o real de uma sala de aula abala o entusiasmo inicial, que passa a ser reavivado pela descoberta na exploração deste novo espaço.

É comum, que, em primeiro momento, os professores preocupem-se com a disciplina dos alunos, ao mesmo tempo em que estão em processo de dominar os conteúdos a ensinar, e ainda estão por se integrar no ambiente profissional com seus pares de trabalho, situações cotidianas constituintes da identidade e profissão docente do iniciante (HUBERMAN, 1995). Nesse sentido, “a iniciação é uma atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes” (GARCIA, 1999, p.113), e quando isso não ocorre, o professor vê-se em situação de desamparo.

Frente aos anseios das professoras e mediadas pelas leituras sobre o iniciar na docência, propusemos para os encontros a leitura de alguns textos⁸. O primeiro deles foi “Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora”, de Roseli Fontana (2000). O artigo de Fontana, bem como os outros textos indicados para o estudo, coloca em evidência as dificuldades enfrentadas no início da profissão e também aborda conceitos fundamentais à prática de alfabetização, dialogando com as angústias vividas no início da carreira docente, fase marcada por dilemas, inseguranças, incertezas e desafios

No princípio de pesquisa, colocamo-nos à escuta como modo de tentar compreender o momento vivido por nossas interlocutoras, fazendo o exercício de pensar, como nos ensinou Bakhtin (1999, p. 132), uma vez que “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. Esse excerto desloca-nos de uma escuta passiva para uma escuta dialógica, em que a “cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica” (BAKHTIN, 1999, p.132). Digamos então que dessa escuta emergem as contrapalavras, mediadas e orientadas pelo texto estudado e pela experiência vivida pelas professoras no chão da escola.

A condução dos encontros foi sempre mediada pelas leituras teóricas propostas, sendo uma indicação para cada encontro. A decisão pelos textos partiu das inquietações suscitadas pelas docentes, ou seja, os textos não foram escolhidos a priori, assim as conversas nos primeiros encontros deram espaço à reverberação das dificuldades enfrentadas. Outro critério foi selecionar textos que trouxessem análises de práticas escolares pautadas nos referenciais teórico-metodológicos assumidos na pesquisa mais ampla desenvolvida por

⁸ Os cinco textos escolhidos para os encontros foram: 1. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora** (FONTANA, 2000); 2. **Salas de aula, relações de ensino** (SMOLKA, 2012); 3. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** (KLEIMAN, 2005); 4. **A criança e a escrita: Explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever** (GÓES, 1993); 5. **Concepções de linguagem e ensino de Português** (GERALDI, 1997); 6. **O circuito do livro e a escola** (GERALDI e FONSECA, 1997).

nós e que também abordassem conceitos fundamentais à prática de alfabetização.

Helen⁹, uma das professoras, em resposta, inicia sua fala destacando que as leituras compartilhadas para estudo aproximaram-na de sua própria experiência. Sobre sua percepção sobre os primeiros dias de aula, Helen traz um discurso singular, mas que se relaciona com uma história coletiva da qual participa.

Foi muito difícil o começo, me sentia perdida, sinto ainda, aí eu pedi ajuda da coordenadora em algumas coisas, porque não é só a turma nova, a falta de experiência, mas muitas outras questões e isso daí tudo me deixa com muitas dúvidas. (Encontro de orientação de estudos, 18/06/2019).

Além desses sentimentos latentes, como observado por Tardif e Raymond (2000), há ainda os momentos em que se colocam em xeque os aprendizados adquiridos anteriormente nas instâncias formais no contexto da formação inicial, quando, na lida diária da sala de aula, os iniciantes sentem-se despreparados para o exercício da profissão ao perceberem as diferenças encontradas entre o sonhado na fase de preparação e o feito na prática de ensino no dia a dia. Nessa linha de raciocínio, os autores esclarecem-nos que:

[...] o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. [...] Ao estream em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho, etc. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.229).

Essa fase crítica evidencia o drama do choque com a realidade vivenciada nas escolas: as professoras necessitam lidar com o (in)desejado e o (im)ponderável. Lidar com o (in)esperado abre espaço para a crença de que os sujeitos darão conta de superar tais dificuldades somente pela prática e pela experiência. Contudo, não podemos afirmar que a prática é formativa por si mesma (GARCIA, 2013), mas sim que há a necessidade de se considerar todos os aspectos históricos e sociais nos quais ela se insere, de modo que são as experiências dos sujeitos que se desdobrarão em novas práticas, pelos afetamentos recíprocos, possibilitados pelas relações de ensino vividas.

Pensar em afetamentos recíprocos possibilita olhar para a iniciação à docência a partir de condições mais amplas, ou seja, considerar o professor como sujeito histórico e social, inserido em uma sociedade marcada ideologicamente pelas experiências alheias, que são compartilhadas em um determinado círculo social (nesse caso específico, o círculo de professores).

Nesse sentido, Helen continua evidenciando suas dificuldades: “[...] eu não sei direito como classificar as escritas das crianças, como fazer... é muita

⁹ Os nomes das professoras foram alterados para preservar suas identidades.

cobrança e responsabilidade, tem que ensinar a ler e a escrever, tem a apostila! É tudo junto”. (Encontro de orientação de estudos, 18/06/2019).

As inquietações de Helen sobre os próprios saberes aparecem, apesar das diferentes nuances, no enunciado de Ana.

Quando eu atribuí à sala [...] eu vi que eu não tenho experiência, eu não estava preparada para ser professora [...] Então, para mim, assim, ainda tá sendo um desafio gigante [...]. Eles [...] não sabiam escrever o nome próprio, não reconheciam nada, nem vogal, [...] tem pré-silábicos, tem os silábicos e tem os alfabéticos, tem quem pede: “Me ajuda aqui, por favor”, [...] pesquisei muito para tentar realizar um bom trabalho, agora mudou tudo, tô indo numa CONFUSÃO, mas estamos indo né! (Encontro de orientação de estudos, 25/06/2019).

Os dizeres da professora Helen quanto à falta de conhecimento para “classificar a escrita das crianças”, assim como os da professora Ana, que explicita que seus alunos estão em diferentes fases de elaboração da escrita, indicam a preocupação em conduzir o trabalho pedagógico de acordo com a concepção construtivista de alfabetização que se consolidou nas escolas a partir das políticas públicas implementadas na década de 1980.

Helen e Ana formaram-se após esse período e, portanto, em suas formações iniciais tiveram contato com a perspectiva construtivista, disseminada pelos estudos da psicogênese da escrita elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). De acordo com esse pensamento, as crianças passam linearmente por diferentes fases: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Ana acrescenta que pesquisou muito para realizar um bom trabalho, indiciando que em sua formação inicial não foi capaz de elaborar profundamente tais conceitos, uma vez que ainda sente-se confusa.

Divergentes a essa perspectiva, corroboramos com Smolka (2012, p. 34, grifo em itálico da autora) sobre a “necessidade de se buscar conhecer e compreender os *processos de leitura e escritura no jogo das interações sociais*”, para que efetivamente se pense o ler e o escrever em seu uso social e não como meios para classificar as crianças. Compartilhamos esse modo de pensar com as professoras, que, por sua vez, em silêncio, mostraram-se pensativas.

Anjos (2006, p. 7) relata em sua dissertação de mestrado que teve vontade de desistir da turma e da carreira por receio de não conseguir alfabetizar seus alunos. Tal enunciado reforça os estudos de Huberman (1995) e Tardif e Raymond (2000) que indicam que as experiências vivenciadas nos primeiros anos são decisivas para continuar ou abandonar a docência e, do mesmo modo, reforça nossa hipótese de que a pesquisa colaborativa também pode ser decisiva para tal tomada de decisão. Marcelina, provocada pelas leituras, compartilha conosco sua angústia.

Pra mim, além das questões da aprendizagem, o que mais me angustia são os pais, eu me sinto muito mal, eles acham que sou incompetente só porque estou iniciando agora, mas eu

estudei, [...], eu me preparei para estar aqui, daí vêm os pais; você acredita que eles já agendaram reunião na primeira semana de aula pedindo para trocarem a professora porque eu não tenho experiência? Nem esperaram passar um tempo para verem meu trabalho, desanima viu! Pensei que nem dá vontade de fazer nada diferente com eles! Dá vontade de desistir de tudo! (Encontro de orientação de estudos, 19/06/2019).

A relação conturbada relatada pela professora reflete o modo como os pais constroem a imagem da professora iniciante. No contexto vivido por Marcelina, não houve tempo de desenvolver o trabalho pedagógico para receber questionamentos, o julgamento sobre sua competência foi orientado por sua própria condição de iniciante, a priori. Chechia e Andrade (2005, s/p) observaram em seus estudos que os pais frequentemente relacionam um suposto insucesso de seus filhos “como sendo fruto da ação dos professores”, porque a “crença de que o bom desempenho depende do professor faz-se muito presente” e, em se tratando dos principiantes, essa insegurança é redobrada.

Chamamos sua atenção para outro modo de olhar para a situação, pedimos a ela que pensasse nas crianças, reiteramos que nossos momentos de estudos serão o espaço para discutir dificuldades e pensar na prática docente, dissemos que à medida que o trabalho pedagógico vai se desenvolvendo na sala de aula, a relação de confiança com os pais vai sendo construída. Marcelina finaliza: “É verdade, eu penso nas crianças, no bem deles, no aprendizado deles, por isso não vou desistir, porque esses pais não confiam em mim, em meu trabalho. Que bom que agora tenho vocês”. (Encontro de orientação de estudos, 19/06/2019).

Muitos são os fios a tecerem as tramas vivenciadas no início de carreira, sendo um deles a falta de reconhecimento desse profissional dentro da escola. Fontana (2003, p. 147) explica que essas tramas favorecem “formas de funcionamento aparente, que silenciam a explicitação e a discussão das questões e dificuldades enfrentadas pelas professoras, obstaculizam a discussão das diferenças e o aprendizado entre elas”, em outras palavras, as professoras são silenciadas, de modo a viver sua iniciação como um ato solitário, o que interfere diretamente em sua formação profissional e pessoal.

Nas relações sociais somos marcadas. Marcelina, Helen e Ana marcaram-nos profundamente ao pensar no aprendizado das crianças e conceberem a prática de alfabetização desafiadora diante de si. As relações sociais entre nós e as professoras escancaravam a necessidade de diálogo, de ter alguém que as escutasse, orientasse, ajudasse ou apenas acolhesse seus desabaços, o que foi possível no espaço da pesquisa.

No curso das interlocuções produzidas pelas vozes das professoras ao elaborarem suas práticas nesse espaço formativo, identificamos o que Huberman (1995), Garcia (1999) e Tardif e Raymond (2000) apontam em suas pesquisas sobre a temática do professor novato, reafirmando que a fase inicial da profissão realmente é desafiadora para a permanência na carreira e é permeada por diversas questões inerentes à profissão, como o gerenciamento

da sala, o comportamento dos alunos, o domínio dos conteúdos e o processo de ensino e aprendizagem.

No espaço de pesquisa, as professoras foram se constituindo e se (re)conhecendo professoras, sendo o cotidiano escolar um importante *lócus* para o desenvolvimento profissional na fase de inserção na escola, mas não único. No exercício de aprender a ensinar e a se relacionar com seus alunos, íamos elaborando juntas os sentidos acerca da própria experiência. Essa arena de luta, parafraseando Bakhtin (1999), possibilitou olhar para os acontecimentos em movimento na esfera mais imediata da prática docente para compreender o processo de constituição do professor alfabetizador iniciante considerando sua trajetória.

Essas professoras possibilitaram-nos o acesso aos indícios da situação concreta de trabalho, porque as relações que se estabelecem no cotidiano escolar são mediadas pela linguagem, tanto quanto as situações de formação e de pesquisa. Os enunciados produzidos pelas professoras possibilitaram dialogar sobre o vivido e abriram espaço para que o olhar do outro – no caso as professoras/pesquisadoras – explicitassem às professoras iniciantes diferentes modos de compreender as práticas. Essa possibilidade de aproximação de outro modo de compreender a própria experiência forjou (re)significações do trabalho docente vivido por elas.

A aproximação com a dinâmica vivida pelas professoras no trabalho docente possibilitou que juntas bordássemos entrelaçando os muitos fios das tramas de seus saberes e práticas, e foi na busca dessa construção que se seguiu a tessitura do que trataremos na próxima seção: as elaborações acerca dos saberes e práticas das professoras que iniciam na docência com turmas de alfabetização.

3. A relação entre saberes e práticas: nos meandros

Então não é errado [...] Hum... Então eu POSSO ensinar?!
(Encontro de orientação de estudos, 31/07/2019).

Esse excerto da professora Eliane se produziu quando discutíamos o capítulo “Salas de aula, relações de ensino”, do livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, (SMOLKA, 2012). Nesse texto, Smolka (2012) aborda práticas cotidianas de sala de aula nas quais estão impressas as concepções que as professoras têm a respeito dos processos de ensino, de aprendizagem, de desenvolvimento e de língua/linguagem. A autora destaca que essas concepções marcam as condições de elaboração da escrita que as professoras possibilitam aos alfabetizandos e indicam os modos como as crianças vivenciam essas possibilidades. Discute, ainda, a mediação das professoras no processo de alfabetização quando entendido como movimento discursivo em contraposição a perspectiva construtivista, na qual o processo de aprendizagem é entendido como sendo elaboração própria do sujeito¹⁰.

A perspectiva discursiva defendida, por sua vez, concebe a relação de constituição dos sujeitos na intersubjetividade e, assim, concebe também um

¹⁰ Sobre a perspectiva construtivista discutiremos adiante, nesta seção.

modo de o sujeito aprender, ou seja, assume o ensino escolar como uma atividade deliberada e intencional, o que demanda a mediação do professor e dos amigos mais experientes envolvidos nas relações sociais nas quais os sujeitos – crianças e professora – estão envolvidos. Dessa forma, há que se pensar em uma proposta de trabalho que tenha nos enunciados das crianças o seu ponto de partida para a apropriação da linguagem escrita e não apenas à aquisição do sistema de escrita alfabético¹¹.

Parece-nos que ao enunciar “Então eu POSSO ensinar?”, a professora, mediada pela leitura do texto de Smolka, faz um “desabafo” sobre questões que envolvem práticas sobre o aprender a lidar não só com as várias tarefas que permeiam o fazer docente, mas, sobretudo, com o modo de mediar¹² a especificidade do trabalho com leitura e escrita no cotidiano escolar.

No início do encontro, nos diz Eliane: “Não tive tempo de ler todos os textos, olha quantos cadernos para corrigir, é muita coisa, não estou dando conta, acabo levando trabalho para casa!” (Encontro de orientação de estudos, 31/07/2019).

Remetendo-nos ao texto em estudo, no qual Smolka (2012, p. 57) destaca que o aprendizado depende do ensino, mas não unicamente dele, uma vez que na relação há sempre um processo de (re)elaboração individual dos sujeitos, e compreendendo a sobrecarga de correção de atividades inerentes da prática docente, sugerimos:

Tente passar nas carteiras dos alunos durante o desenvolvimento da atividade, você já vai olhando e vai corrigindo, **mediando** dessa maneira fica mais fácil, até porque **você pode já ir apontando acertos e erros aos estudantes de modo explícito e deliberado.** (Pesquisadoras, encontro de orientação de estudos, 31/07/2019. Grifos nossos que foram marcados pela entonação no momento da enunciação).

Essa sugestão foi realizada por entendermos que quando o professor ajuda a criança a registrar e a ler palavras, ele conduz o caminho do aprendizado para a apropriação dos conhecimentos que deseja. Assim, ele se coloca na relação de ensino como mediador nesse processo de desenvolvimento iminente dos sujeitos¹³, conceito elaborado por Vigotski (2003), que destaca dois níveis essenciais para a melhor compreensão do desenvolvimento humano: iminente e real ou atual (PRESTES, 2010).

¹¹ Sobre a alfabetização como processo discursivo, discutiremos na próxima seção os deslocamentos provocados pela pesquisa, ainda que as professoras já anunciem alguns deslocamentos ao discutir saberes e práticas.

¹² Consideramos com Vigotski (2003) que mediação é processo de significação, de produção e circulação de sentidos e não uma atividade sistematizada.

¹³ Em sua tese de doutorado “QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional”, (2010) Prestes discute as traduções das obras de Vigotski e explicita que a tradução fiel da obra do autor seria *zona de desenvolvimento iminente* e não *zona de desenvolvimento proximal* uma vez que ele não se refere em seus estudos ao nível potencial de desenvolvimento, “pois entende que nada está pré-determinado na criança [e] há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia” (PRESTES, 2010, p. 174).

Segundo o autor, é na zona do desenvolvimento iminente (processos em curso de desenvolvimento, que passarão para o nível de desenvolvimento real) que se estabelece uma ponte para que a criança consiga transformar o aprendizado realizado com mediação e ajuda de outros em desenvolvimento real (nível de desenvolvimento efetivo da criança), ou seja, “em suas relações sociais, a criança vai se apropriando, mediada pelo outro, das formas culturais de perceber e estruturar a realidade, de perceber a si mesma e de situar-se nessa realidade, e as reconstrói internamente”. (OMETTO, 2005, p. 24).

Como devolutiva para a nossa sugestão de priorizar a mediação no contexto de sala de aula, Eliane nos diz:

Porque aí a gente tem apostilas, eu trago atividades extras para eles também, para colar no caderno, para reforçar aquilo que a gente está aprendendo, estou buscando, daí já corrijo [aponta para a pilha de cadernos a corrigir], a realidade é que eles, assim, mesmo eles tendo atividade o tempo todo, eles não param! (Encontro de orientação de estudos, 31/07/2019).

Seu enunciado chama nossa atenção quando o relato não se limita às atividades da apostila. Ela parece querer nos dizer: “Mas eu faço mediações” nesse percurso! E faz! Ainda, ela dá ênfase para o fato de que seus alunos, “mesmo [...] tendo atividade o tempo todo, [...] não param”. Percebemos que, para a professora, a mediação a ser realizada relaciona-se diretamente com a sistematização de uma atividade prática, o que passa também pela sua concepção de aprendizagem: para aprender é preciso estar sentado, parado e quieto, remetendo-nos ao que Huberman (1995) afirma ser uma das preocupações das professoras em entrada de carreira: a preocupação com a disciplina dos alunos. Foi quando lhe sugerimos:

Mas é porque você tem uma turma grande, não param em que sentido? Por exemplo, a minha turma, quando eu monto agrupamentos, eles falam muito, mas eles falam porque a gente aprende na interação, a gente aprende conversando, trocando ideias, compartilhando, se a turma está muito quietinha, eles podem – até – não estar aprendendo. (Pesquisadora, encontro de orientação de estudos, 31/07/2019).

A discussão, fomentada pelas teorias em estudo e pelas experiências da prática, desencadeada pela professora, nos remete às palavras de Smolka sobre o ensino das professoras alfabetizadoras, abordado em seu texto. Diz a autora: “Quando a professora soletra as palavras e mostra as letras do alfabeto, ela está destacando, apontando e nomeando os elementos do conhecimento para a criança, e indicando uma forma de organização desse conhecimento” (SMOLKA, 2012, p. 57). Essa assertiva desloca a compreensão de mediação de uma ação prática sistematizada para o campo da produção de sentidos, a saber: quando a professora mostra, destaca, nomeia para a criança, possibilita que ela reflita sobre a linguagem escrita, colocando sentidos em circulação na sala de aula. A professora é o outro que fala; e a fala ganha

sentido, possibilitando que as crianças avancem no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (2003).

Essa concepção de alfabetização que considera a interlocução e a produção de sentidos contrapõe-se à perspectiva construtivista de alfabetização de Ferreiro (2010). Em seus estudos, Ferreiro privilegiou produções espontâneas, isto é, aquelas em que a criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, sem a ajuda ou orientação de outra pessoa, a fim de reconstruir internamente os modos de elaboração da escrita.

Continuamos dialogando sobre a ação de corrigir junto com a criança e da importância de se fazer junto com ela, destacando que essa prática possibilita que os estudantes aprendam modos de refletir “sobre” a linguagem trabalhando “com” a linguagem¹⁴, isso porque as diferenças entre os interlocutores, em termos de suas experiências com a leitura e a escrita, são significativas para a emergência e desenvolvimento da reflexividade.

Para pensar a questão da reflexividade como relação consigo mesmo, ancoramo-nos na tese de que a natureza do psiquismo humano é social. Tal como já apontado, Vigotski (2003) considera que toda função psicológica desenvolve-se em dois planos: primeiro no da relação entre indivíduos (interpessoal) e, depois, no próprio indivíduo (intrapessoal). Apoiada nessa assertiva, Ometto (2005), em discussões acerca do desenvolvimento da reflexividade na escrita das crianças, destaca que o domínio dessa atividade complexa nasce das/nas relações com o outro e não individualmente.

Enquanto conversávamos, mediávamos a relação de Eliane com seus saberes e práticas e ela, por sua vez, ao refletir sobre esses saberes e práticas, (re)significava seu papel de professora alfabetizadora. Em dado momento, discorrendo sobre as dificuldades de escrita de seus alunos, a professora explicita a epígrafe inicial desta seção: “Então não é errado [...] Hum... Então eu POSSO ensinar?!”.

Esse enunciado desnuda questões imbricadas nos saberes e práticas das professoras, apontando para a responsabilidade da mediação no processo de ensino e aprendizagem, tal como ela vivia ali conosco no espaço de conversa da pesquisa. Foi na interlocução entre sujeitos mediados pela teoria, que se produziu a possibilidade de que Eliane questionasse os saberes que já lhe constituíam, sendo estes apropriados no decorrer de sua formação inicial.

Nesse mesmo processo de compreender a prática na relação com os saberes teóricos, Marcelina compartilha um dos momentos de incertezas vividos por ela com sua turma:

Não sei se eu marquei certo, conforme eles iam fazendo a leitura eu ia sinalizando [mostrando a atividade de sondagem¹⁵], por exemplo: BOR-BO-LETA, CA-CHOR-RO, GA-TO, O GATO BEBE LEITE, aqui eu escrevi uma

¹⁴ Geraldi (2001) distingue “trabalho **sobre** a linguagem” e “trabalho **com** a linguagem”. Segundo ele, o trabalho **sobre** a linguagem contempla os aspectos formais da língua e o trabalho **com** a linguagem considera-a em sua dimensão discursiva. Nesse sentido, o trabalho **com** a linguagem é mais amplo e abarca o trabalho **sobre** a linguagem.

¹⁵ Atividade realizada cotidianamente para classificar a hipótese de escrita das crianças segundo os estudos da Psicogênese da Língua Escrita.

observação porque ele chegou no CHO, que é sílaba complexa e ficou, CHO, CHO, ele não conseguia, daí eu pedi para ele ler e ele leu CO, CO, aí eu pensei “será que eu falo como é, não falo?” Como agir? (Encontro de orientação de estudos, 13/08/2019).

Parece-nos importante destacar que no movimento da pesquisa foi possível constatar a hegemônica circulação do pensamento construtivista em alfabetização presente nas escolas, produzindo nos alfabetizadores a angústia evidenciada nos dizeres de Eliane: “Então eu POSSO ensinar?”; e de Marcelina: “Será que eu falo como é, não falo?”. Tal como já destacado, na perspectiva construtivista o processo de elaboração da escrita é individual, nesse sentido, caso o professor “ensine” ou “fale” para seu aluno, ele estará incidindo negativamente no processo de elaboração do conhecimento pelo próprio sujeito.

Essa mesma concepção de alfabetização foi indiciada, também, na fala da professora Bruna:

Sabe... minha turma no geral está bem, mas tenho três que não evoluem, não saem do silábico! Hum, será que é silábico mesmo? Acho que um deles, o que entrou na semana passada, é pré-silábico! (Encontro de orientação de estudos, 15/08/2019).

Essa teoria foi apresentada, à época, como uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2000), uma vez que buscava compreender o processo de construção da criança sobre a língua escrita e refutava o ensino tradicional como base da educação, responsabilizando os próprios alunos pelo fracasso na alfabetização. Ao ser entendida como uma “teoria revolucionária” que sugeria diferentes práticas a serem adotadas em sala de aula pelos professores como solução aos problemas enfrentados nas escolas brasileiras, também “desmetodizou” o processo de alfabetização, assolando as professoras com inúmeros questionamentos acerca da prática docente: “O que ensinar? [...] Qual o papel do professor dentro desta nova proposta? Que material pode substituir a cartilha?” (MORTATTI, 2000, p. 269). Quatro décadas se passaram e as dúvidas parecem continuar as mesmas: O professor pode ensinar? Pode falar letras para seus alunos quando questionado por eles? Pode corrigir os erros, uma vez que são “construtivos”?

Nesse sentido, a pesquisa possibilitou modos de olhar para as práticas de alfabetização a partir de outra perspectiva, mostrando que o movimento de interlocução nos espaços da orientação de estudos são análogos ao movimento da tecelã: oportunizam eleger um novo fio, desconstruir o bordado e refazê-lo de modo diferente, porque ao dizer “então não é errado [...] então eu POSSO ensinar?!”, Eliane desloca-se de alguns saberes, aproxima-se de outros e se permite pensar de outro modo a prática docente. Essa reflexão acerca da própria experiência, mediada por outros saberes, possibilita um olhar (re)significado para a prática.

4. Deslocamentos provocados pela pesquisa formativa: no avesso

A provocação de deslocamentos de modo deliberado em um processo de pesquisa nem sempre foi uma intervenção bem aceita no mundo acadêmico que primava pela neutralidade. Entretanto, os referenciais teórico-metodológicos assumidos nos indicavam que, para compreender as inquietações e reflexões das professoras iniciantes nas turmas de alfabetização, era necessário estabelecer uma parceria na qual elas fossem coautoras do processo de pesquisa, relatando os problemas específicos que as afligem em um processo de formação continuada de professores e pesquisadores com ênfase no trabalho coletivo (GIOVANI, 1998).

Parece-nos que a proposta de pesquisa colaborativa aproxima-se tanto da árdua tarefa da tecelã, quanto altera paradigmas. É “no entremeio [que] se introduzem alguns novos pontos, reveem-se os planos, mudam-se as cores das linhas” (LACERDA, 2001, p.123). No nosso caso, o entremeio foi o espaço dialógico na relação que se construiu entre nós e as professoras nos momentos de orientação, pois não nos colocamos neutras na relação com elas, tampouco elas se colocaram neutras na relação conosco. Foi nesse processo que oferecemos nossas agulhas e fios: a alfabetização como processo discursivo.

Esse modo de conceber a alfabetização, cunhado e defendido pela professora Smolka (2012), ancora-se nas contribuições dos estudos de Vigotski e Bakhtin, perspectivas que consideram a atividade mental não apenas em seu aspecto cognitivo, mas discursivo/dialógico¹⁶, como princípio fundamental no trabalho com a linguagem escrita. Nessa abordagem, a criança é concebida como um sujeito histórico-cultural, que se constitui com, na e pela linguagem, portanto, nessas perspectivas, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita” (SMOLKA, 2012, p. 82).

Assumir a prática discursiva no processo de alfabetização é possibilitar às crianças que a linguagem escrita seja elaborada interdiscursivamente, pela imersão na linguagem verbal de forma significativa, como sujeito do próprio dizer. Bakhtin (1999, p. 99) ajuda-nos no deslocamento do trabalho que toma a língua apenas como “objeto” de conhecimento ao afirmar que “a compreensão passiva caracteriza-se justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo linguístico, isto é, pela percepção do signo como objeto-sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão”. O autor explicita que na perspectiva discursiva o sujeito da enunciação reconhece tanto seu lugar de autoria quanto a endereçabilidade do seu texto (BAKHTIN, 2003), ou seja, para ensinar a ler e escrever o professor precisa planejar situações de interlocução nas práticas de ensino para além do trabalho com listas de palavras, ainda que estas estejam dentro de um mesmo campo semântico, mas fora da circulação de discursos variados.

Smolka (2012) enfatiza o olhar para dentro da sala de aula, uma vez que a prática discursiva em alfabetização deve considerar os sujeitos envolvidos, isto é, sujeitos que se constituem e agem na palavra, de modo que

¹⁶ A dialogia é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso porque resulta do encontro e confronto de muitas vozes sociais.

o trabalho da professora alfabetizadora é atravessado pela relação com a linguagem em um movimento vivo e ininterrupto (BAKHTIN, 1999), no qual circulam palavras, textos orais, escritos e lidos (re)configurando práticas. Nessa perspectiva, leitura e escrita são entendidas como processos “de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno [...] não é passivo, mas o agente que busca significações” (GERALDI; FONSECA, 1997, p. 107). Os modos de ensinar, portanto, devem considerar os alunos como sujeitos que realizam o trabalho “com” a linguagem, e não como sujeitos que – apenas – agem “sobre” a língua/linguagem.

As leituras sugeridas para discussão deslocavam os olhares das professoras da classificação da escrita das crianças para a discussão do “como”, “para que” e “para quem” se escreve, indiciando um processo reflexivo acerca da própria experiência. Nessa direção, a professora Adriana relata um deslocamento vivido na prática de sala de aula:

Eles não gostavam de produção de texto, não sei se é porque era o meu modo de conduzir, acho que a minha abordagem diferente está conseguindo chamar atenção deles [...] quando eu leio os textos, troco ideias com vocês, consigo enxergar meus alunos e tento fazer diferente [...]! Deu muito certo, inclusive o próprio aluno que escreveu ficou todo feliz que a redação era a dele e falou “olha é a minha!” [...] eles foram participando, foi muito produtivo, eu consegui organizar, consegui ouvir todos e para eles foi ótimo. Ao ouvir eu questionava, “e aqui fica sem o e daí e tudo bem, eu não faço mais nada?”, eu perguntava, “e agora dá para acrescentar alguma ideia?”. Eles foram participando, eles perceberam como não é tão difícil escrever texto. Foi diferente porque foi participativo [...] todo mundo queria participar da atividade. (Encontro de orientação de estudos, 11/09/2019).

Os dizeres de Adriana nos parecem estar em diálogo com as vozes dos textos teóricos levados à discussão nos momentos de conversa; ela explicita “eu tento fazer diferente” em relação ao “outro modo” (anterior) de conduzir a produção de texto. A mediação discutida por Smolka (2012) está posta em seu enunciado, ainda que ela não utilize tal termo. Ao dizer que altera o modo de conduzir a produção de textos em sala de aula, a professora explicita um deslocamento que passa a evidenciar ao produtor de textos seu lugar de autoria – “o próprio aluno que escreveu ficou todo feliz que a redação era a dele e falou ‘olha é a minha!’” – uma compreensão talvez produzida por ela a partir do estudo do texto de Geraldi e Fonseca (1997, p. 106). Ensinam os autores que “é preciso que se entenda que um texto (ou discurso) não é apenas sobre alguma coisa, mas também que é produzido por alguém, para alguém”.

Pensando no texto de Góes (1993, p. 102), “sobre o caráter significativo e comunicativo da escrita, [que configura] o leitor, primeiro representado (ou personificado) pelo interlocutor imediato que negocia sentidos [no caso a professora ou o colega mais experiente], analisando e operando com a criança sobre o texto”, Adriana parece ter assumido esse lugar de interlocutora imediata e negociadora de sentidos aos enunciados do escritor

iniciante; isso fica explícito quando diz: “Ao ouvir eu questionava, ‘e aqui fica sem o e daí e tudo bem, eu não faço mais nada?’, eu perguntava, ‘e agora dá para acrescentar alguma ideia?’ explicitando o deslocamento da escrita como objeto de conhecimento – puramente escolar – para a linguagem escrita como projeto de dizer, o que parece ter produzido sentidos significativos aos seus alunos, explícito no enunciado “o próprio aluno que escreveu ficou todo feliz que a redação era a dele e falou ‘olha é a minha!’”

Outro deslocamento foi dado a ver por Marcelina, que em um dos encontros entra na sala de estudos segurando um pacote de atividades dizendo: “Hoje não trago sondagens! Eu já fiz esse mês, mas estão guardadas”. Chamava nossa atenção dizendo que realizar as “sondagens” já não a deixava angustiada: “Sabe, vou ser bem sincera, eu faço a sondagem porque tem que identificar as hipóteses de escrita das crianças, fica lá no armário, minha prioridade é o desenvolvimento no dia a dia. (Encontro de orientação de estudos, 01/10/2019).

E ela continua:

Eu acho que é mais a questão de saber que a criança não tem que escrever porque vai se cobrar a escrita na prova, ou na sondagem pra mostrar aquilo que ele sabe escrever, acho que não é só escrever correto, mas contextualizar isso, estamos elaborando melhor tudo isso... Eles “Por que que aprendemos a escrever?”. E eu a “olhar para o que eles estão escrevendo”, consegui sair um pouco dessa pressão de escrever por escrever! (Encontro de orientação de estudos, 01/10/2019).

Em nossos primeiros encontros com Marcelina, discutimos sobre modos de ensinar no processo de alfabetização e foi percebido que as maneiras de conduzir suas aulas eram colocadas em cena por ela própria, que se mostrava sedenta por aproximar sua prática aos estudos em andamento. A interlocução mediada pelos textos indicados, mais especificamente o de Góes (1993), desvela um movimento de deslocamento da professora acerca de sua prática pedagógica, quando explicita que o mais importante para ela agora é que as crianças compreendam que a escrita tem uma função maior do que aprender apenas para serem cobrados “na prova, ou na sondagem pra mostrar aquilo que ele sabe escrever”. Importante destacar o deslocamento de olhar da professora “para o que eles estão escrevendo”, um movimento que possibilita que ela consiga “sair um pouco dessa pressão de escrever por escrever!” e forjar uma outra prática. Esse é o movimento da professora que se desloca do trabalho “sobre” a linguagem para o trabalho “com” a linguagem, tal como a perspectiva discursiva propõe. Interessa-lhe agora o “desenvolvimento no dia a dia” mais do que as sondagens. Ao questionarmos o que lhe fez mudar a forma de pensar e agir em relação às hipóteses de escrita dos alunos responde “que é mais a questão de saber que a criança não tem que escrever [...] por escrever”.

Para reafirmar seu deslocamento Marcelina compartilha conosco as atividades que trouxera para o encontro. A proposta desenvolvida com as crianças na sala de aula partiu de uma discussão sobre produção escrita:

Eu realizei uma produção de texto com eles em que a proposta era a troca de mensagens, então eu fiz em duplas, cada um tinha um “celular” [desenhado em uma folha sulfite na forma balões de trocas de mensagens] e eles tinham que conversar pelo “*WhatsApp*”, eu expliquei que para o amigo entender o que se está escrevendo tem que ter letra caprichada, tem que pensar no que se vai escrever e ler para ver se está correto, então me lembrei de nossas conversas [nos encontros de orientação], e foi bem interessante, eles mesmos pontuavam para o amigo corrigir o que era incompreensível, eu dizia a eles “Tem que fazer sentido” e fiquei observando essa troca de conhecimento entre eles e lembrando do que conversamos na orientação”. (Encontro de orientação de estudos, 01/10/2019).

Mais uma vez, marcas de nossas discussões reverberam na prática da professora. Nesse sentido, a professora relata: “Eu realizei uma produção de texto com eles em que a proposta era a troca de mensagens”. Esse excerto explicita alterações tanto nos modos de ensinar da professora quanto nos modos de aprender das crianças. A linguagem viva, com autoria e endereçamento, estava presente em sala de aula. A escrita, nesse contexto, destina-se a um interlocutor efetivo e não apenas à professora: “Então eu fiz em duplas [...] e eles tinham que conversar pelo ‘WhatsApp’”. Nesse caso, seus alunos vivenciam a escrita em um processo (inter)discursivo, em uma situação escolar que procura se aproximar da realidade, e, mediados por seus pares, que participam das atividades, eles mesmos pontuam as correções necessárias, atuando como leitores, coautores, comentadores do texto alheio, tal como nos ensina Góes (1993). Nesse processo, está em jogo a criação de ambientes discursivos, nos quais o conhecimento circula no espaço escolar, (re)afirmando a ideia de que a prática pedagógica mobilizada e implementada é determinante para possibilitar condições dialógicas de alfabetização e promover o desenvolvimento de capacidades linguísticas, cognitivas e sociais (GÓES, 1993).

Nesse mesmo fio condutor, Caroline compartilha conosco outros modos de olhar para atividades com alunos que ainda não sabem ler. Ela se refere aos textos compartilhados para estudo, e como eles estavam ajudando-a a olhar para a prática no cotidiano da escola:

Eu não fico mais procurando atividades diferentes para os alunos que ainda não sabem ler, estou trabalhando a mesma atividade com todos, mas tenho dado mais atenção para quem precisa, assim eu consigo ir ajudando eles na escrita, percebi que eles se sentem mais capazes, então fiquei pensando “o que eu estava fazendo com essas crianças?” (Encontro de orientação de estudos, 04/10/2019).

Ao permitir que as crianças que estão em fases iniciais do processo de aprendizagem da leitura e da escrita se arrisquem no trabalho “com” a linguagem, realizando as atividades assim como os demais, Caroline desloca-os do lugar da falta, isto é, do não saber, para o espaço simbólico daqueles que podem aprender a ler e a escrever. Assim, no movimento de apropriação da alfabetização como processo discursivo, a professora se dá conta de “que

eles se sentem mais capazes”, porque a escrita, nas palavras de Smolka (2012, p. 140), “começa a constituir um modo de interação consigo mesmo e com os outros, um modo de dizer as coisas”, de dizer de si, de dizer do mundo. A reflexão da professora “o que eu estava fazendo com essas crianças?” indicia a compreensão da prática para além do trabalho com o sistema de escrita apenas como componente normativo do signo linguístico, deslocando as crianças que estão em fase de alfabetização para situações de interlocução dentro de campos semânticos e em situações de circulação de discursos variados.

Os deslocamentos, conforme os enunciados das professoras, se produziram “com/pelo trabalho, nos acontecimentos, no tempo” (FONTANA, 2003, p. 175) e se deram em um movimento discursivo, no olhar para si na relação com o outro (professora/alunos/pesquisadoras), e pelas palavras alheias, porque é na alteridade que os sujeitos se constituem (BAKHTIN, 2003).

5. A título de consideração: o que aprendemos é pessoal e não se transfere

Propusemo-nos a discutir neste artigo o modo como as professoras iniciantes nas turmas de alfabetização foi sendo afetado pela mediação das pesquisadoras nos momentos de orientação de estudos, a partir de suas inquietações e reflexões acerca dos próprios saberes e práticas, procurando destacar seus deslocamentos nesse processo.

Como consideramos que nossa pesquisa é também espaço de formação de professores, o primeiro desafio foi conhecer e compreender as inquietações das professoras no emaranhado de sentimentos que diziam das suas dificuldades no cotidiano escolar. “A boa costureira nunca cose seu pano sem antes dar os pontos de alinhavo. Largos, eles preparam a costura miúda” (LACERDA, 2001, p.37). Sendo assim, buscamos compreender quais pontos estavam “sendo alinhavados” por elas ao classificar as escritas das crianças, controlar a turma, relacionar-se com pais de alunos, lidar com a heterogeneidade dos estudantes.

Compreender melhor esses desafios enfrentados na iniciação à docência nos ajudaram a planejar os encontros da pesquisa. A escolha dos textos a serem estudados teve, deliberadamente, a intenção de provocá-las a pensar na própria prática a fim de que encontrassem argumentos que sustentassem seus fazeres ou os colocassem em suspeita. A tentativa era de que se sentissem mais seguras no processo de iniciação à docência, fosse (re)afirmando ou (re)significando a própria experiência.

No percurso da pesquisa, que também foi de estudo para as professoras, e nos meandros dos encontros, aproximamo-nos do modo como elas estabeleciam as relações entre seus saberes e práticas, mediadas pelos textos lidos.

[...] Os fios estão e não estão na minha mão, vêm e vão, fogem, refulgem, retornam e refogem. E eu não sei bem manejar agulhas. As tapeçarias, os bordados disso necessitam, não? Mas só sei mesmo é de coisas vividas, observadas,

pressentidas, possíveis e sensíveis. Se constato tanto, adivinho mais. [...] caminhar de um ponto a outro é destecer o tapete ou o casaco e, da massa de fios tecidos, da estória contada nos pontos em cuidados contados, encontrar o motivo primeiro – o nó (LACERDA, 2001, p. 9).

Nos encontros de estudos as professoras buscavam os fios, tentavam caminhar de um ponto a outro... Teciam e desteciam... Diziam-nos praticamente de uma única perspectiva de alfabetização, a perspectiva construtivista. Davam a ver suas dificuldades na realização de atividades que possibilitassem a apropriação da escrita pelas crianças. Cotidianamente, realizavam sondagens para classificação de seus alunos (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético) no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da escrita.

Contudo, ao se depararem com as leituras propostas por nós acerca da perspectiva discursiva de alfabetização, em um movimento de deslocamento, destecem seus saberes e colocam sob suspeita o papel da professora no processo de alfabetização das crianças: poderiam elas ensinar seus alunos? Poderiam falar, soletrar palavras e mostrar letras na tentativa de organizar o conhecimento a ser apropriado?

Essas suspeitas vão, aos poucos, sendo dirimidas na interlocução conosco. Nesse processo, as professoras iniciantes apropriaram-se de outro modo de olhar para a linguagem escrita. Não nos trazem mais sondagens - não que não as façam mais, mas essa prática não as deixa mais angustiadas. A prioridade passa a ser a escrita em desenvolvimento no dia a dia e, por isso mesmo, forjam modos outros de ensinar. Defendemos a pesquisa como espaço de formação e esse propósito materializou-se para nós quando nos deparamos com os deslocamentos vividos pelas professoras. O avesso nos mostra o bordado.

Ao se colocarem como interlocutoras de seus alunos, tal como nos colocamos com elas, as professoras tiveram a oportunidade de vivenciar a docência a partir da compreensão de que a alfabetização transcende a ideia de se constituir apenas como um processo para ensinar e aprender a ler e a escrever, porque a escola deve ser o espaço em que “se trabalham a leitura e a escrita como formas de linguagem” (SMOLKA, 2012, p. 153). Essas mesmas professoras deixaram de dizer do que não sabiam e passaram a dizer do que e como faziam, além de manifestar a satisfação de perceberem que ao alterarem os modos de ensinar, alteraram também os modos de aprender das crianças e, nesse movimento, seus alunos se sentiram mais capazes, tanto quanto elas. Aprendemos com Lacerda (2001, p. 123) que ao bordar “no entremeio, se introduzem alguns novos pontos, reveem-se os planos, mudam-se as cores das linhas” (LACERDA, 2001, p.123). Esse é o movimento da pesquisa que se propõe formativa.

Referências

- ANJOS, Daniela Dias dos. **Como foi começar a ensinar?**: Histórias de professoras, histórias da profissão docente. 178 p. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estud. psicol.** (Natal), Natal, v. 10, n. 3, p. 431-440, dez. 2005.
- CRUZ, Maria do Socorro Corrêa da. **As contribuições da leitura para as práticas pedagógicas dos docentes do ensino superior em São Luís - MA**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2013.
- CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas**. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- ESTANISLAU, Daniele Aparecida Biondo. **Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização**. 2019. 102 f. Dissertação de mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n.50, p. 103-119, 2000.
- GARCIA, Joe. A indisciplina e seus impactos no currículo escolar. **Nova Escola**. São Paulo, ed. 261, abr. 2013.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v.2).

GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n.44, abr. 1998.

GERALDI, João Wanderley. “O professor como leitor do texto do aluno”. *In*: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de Linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GERALDI, João Wanderley. “Concepções de linguagem e ensino de Português”. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley e FONSECA, Maria Nilma G. “O circuito do livro e a escola”. *In*: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GÓES, Maria Cecília R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. *In*: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Maria Cecilia R. de (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Papyrus, 1993. p. 99-118.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÖVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Brasília: MEC/Cefiel. 2005.

LACERDA, Nilma Gonçalves. Manual de tapeçaria. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

OMETTO, Cláudia Beatriz de C. N. **A prática de produção de textos nas séries iniciais do ensino fundamental: as mediações da professora e o desenvolvimento da reflexividade nas crianças**. 2005. 191 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

SILVA, Fabiano Correa da; CUNHA, Renata Cristina O. B.; OMETTO, Cláudia Beatriz de C. N. Sentidos da formação para o desenvolvimento profissional docente de professores de Salas de Leitura. Revista **Transmutare**. v.3, p.19 - 33, 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/8691/5804>.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez; 2012.

TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Contribuição dos autores

Autor 1: Participação ativa na discussão dos resultados.

Autor 2: Contribuição substancial para a concepção e análise, interpretação dos dados e revisão final.

Enviado em: 27/novembro/2020 | Aprovado em: 20/janeiro/2022