

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: UM ATO RESPONSIVO

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHING LEARNING: A RESPONSIVE ACT

EDUCACIÓN CONTINUA PARA LA ENSEÑANZA DEL APRENDIZAJE: UN ACTO RECEPTIVO

Sônia de Fátima Radvanskei¹

Regina Celly de Campos Hagemeyer²

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de interlocução em relação à formação continuada de professoras alfabetizadoras, levando em conta, especificamente, as influências dessa formação na construção da docência dessas profissionais. Para isso, elegemos como *locus* da pesquisa uma escola municipal da cidade de Araucária/PR. Tal proposta parte de um estudo mais amplo e estabelece como recorte, pela pesquisa qualitativa, a partir dos instrumentos metodológicos da entrevista semiestruturada e da Roda de Conversa, analisar os dados obtidos nos discursos responsivos das professoras alfabetizadoras. Para a fundamentação desta análise, foram utilizados referenciais teóricos dos autores Bakhtin (2011), Kramer (2010, 2013), Mizukami (2004), Shulman (1987), entre outros. Com esta análise, buscamos mostrar estratégias discursivas nas práticas alfabetizadoras, através dos desafios enfrentados cotidianamente pelas professoras selecionadas, de modo a desvelar a importância da formação continuada no âmbito escolar municipal. Aqui, mais especificamente, no que se refere à função de alfabetizadora e à necessidade dialógica como elementos indispensáveis na prática e na aprendizagem docente.

Palavras-chave: Professores alfabetizadores; construção da docência. responsividade; ato responsivo.

Abstract: This article aims to present a proposal for dialogue in relation to the continuing education of literacy teachers, specifically taking into account the influences of this training in the construction of teaching for these professionals. For this, we chose as the *locus* of the research a municipal school in the city of Araucária/PR. This proposal starts from a broader study and establishes as a cut, through qualitative research, from the methodological instruments of the semi-structured interview and the Conversation Circle, to analyze the data obtained in the responsive discourse of literacy teachers. For the fundamentals this analysis, theoretical frameworks from the authors Bakhtin (2011), Kramer (2010, 2013), Mizukami (2004), Shulman (1987), among others were used. Based on the analysis, we seek to show discursive strategies in literacy practices, based on the challenges faced daily by the selected teachers, in order to reveal the importance of continuing education in the municipal school ambit. Here, more specifically, with regard to the role of literacy teacher and the dialogic need as essential elements in practice and in teacher learning.

Keywords: Literacy teachers; teaching construction; responsiveness; responsive act.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de interlocución con relación a la formación continuada de profesoras alfabetizadoras, llevando en cuenta, específicamente, las influencias de esa formación en la construcción de la docencia de esas profesionales. Para eso, elegimos, como *locus* de la investigación, una escuela de la alcaldía de Araucária/PR. Tal propuesta parte de un estudio más amplio y establece como apartado, por

¹ UFPR / UNINTER.

² Universidade Federal do Paraná.

medio de la investigación cualitativa, a partir de los instrumentos metodológicos de la encuesta semiestructurada y de la Rueda de Conversación, analizar los datos obtenidos en los discursos responsivos de las profesoras alfabetizadoras. Para la fundamentación de este análisis, fueron utilizados referenciales teóricos de Bajtín (2011), Kramer (2010, 2013), Mizukami (2004), Shulman (1987), entre otros. Con este análisis, buscamos mostrar estrategias discursivas en las prácticas alfabetizadoras, mediante los retos enfrentados cotidianamente por las profesoras seleccionadas, de modo a develar la importancia de la formación continuada en el ámbito escolar de la alcaldía. Aquí, más específicamente, a lo que se refiere a la función de alfabetizadora y a la necesidad dialógica como elementos indispensables en la práctica y en el aprendizaje docente.

Palabras clave: Profesores alfabetizadores; construcción de la docencia; responsividad; acto responsivo.

Introdução

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado³ da autora, cujo recorte procura analisar as interlocuções entre a formação continuada de professoras alfabetizadoras e suas práticas docentes, em uma rede municipal de ensino, na cidade de Araucária/PR. Com isso, busca depreender as influências dessa formação na construção da docência dessas profissionais, com recorte específico, aqui, na entrevista semiestructurada e na Roda de Conversa.

Nessa perspectiva, apesar de se levar em consideração a formação continuada para a aprendizagem da docência – elemento nuclear para se pensar estratégias de aperfeiçoamento educacional em seu nível básico –, enfatizamos como eixo norteador do texto o ato responsivo, mediante as estratégias: a entrevista semiestructurada e a Roda de Conversa. Tal ato, aplicado em situações concretas de enunciação, assegura a possibilidade de resposta ao sujeito e ainda possibilita uma ação do sujeito participativo, o seu pensamento se concretiza e se expõe através linguagem.

No contexto atual, principalmente na alfabetização das crianças de classes populares, na qual este texto se enquadra, há diversos fatores com os quais o professor precisa “saber lidar” para que seu trabalho realmente se efetive em sala de aula. O cenário observado nas salas de alfabetização apresenta um grande número de crianças que, em grande parte, não frequentaram os Centros de Educação Infantil (CMEIs). Essas crianças vêm de famílias desprovidas de recursos financeiros, sociais, entre outros, o que tem provocado maior dificuldade nas aquisições dos alunos(as), que não alcançam os objetivos básicos da alfabetização, levando-os a finalizarem o ano escolar sem grande aproveitamento. As famílias são desestruturadas e a criança fica, a cada dia, com uma pessoa diferente, mostrando que ninguém se responsabiliza pela sua educação escolar. Nos casos de inclusão, que precisam de um acompanhamento efetivo semanal de outros profissionais, o professor torna-se o único responsável pela aprendizagem. Há falta de professores, muitos deles afastados de sala de aula, principalmente porque desistem, dadas as condições precárias em que a escola brasileira pública se encontra⁴.

Nessa análise inicial, há dois discursos vivenciados, cotidianamente, pela educação brasileira: o ouvido e o vivido. O discurso ouvido é aquele colocado nas mídias em que o governo torna possível para as crianças de até os 8 anos de idade se alfabetizarem. Nesse caso, o professor teria todos os recursos na escola para desenvolver suas atividades (computadores, livros infantis, jogos, entre outros recursos), poderia também realizar cursos de formação e

³ Este artigo apresenta um breve recorte da dissertação elaborada por mim, intitulada A construção de docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva da dialogicidade e responsividade: possibilidades e influências da formação continuada, defendida em 2015, no âmbito da Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR.

⁴ Algumas situações são enunciadas pelas professoras alfabetizadoras que compõem o *corpus* deste artigo e presenciadas pela doutoranda na pesquisa de campo realizada.

receber condições propícias para a realização de um bom trabalho. O que, em geral, noticia-se nas mídias, entre outros problemas, é que, mesmo assim, os(as) professores(as) não conseguem bons índices de aprovação, como comprova o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Muitas vezes, os telejornais focalizam somente as deficiências da escola pública.

Já o discurso vivido, o cenário real – do chão da escola –, não corresponde ao discurso divulgado na mídia, mas ao que tem sido apontado pelas professoras alfabetizadoras – colaboradoras da pesquisa da rede municipal selecionada para este trabalho. Mesmo com todas as dificuldades já apontadas, temos encontrado excelentes profissionais, que desenvolvem um trabalho diferenciado e significativo, com envolvimento no processo de alfabetização, no qual vidas são formadas e transformadas a partir da realidade escolar em que se encontram.

De acordo com grande parte da mídia, é fácil alfabetizar uma criança, pois tem-se modelos prontos, métodos eficazes e toda a estrutura que se possa utilizar para que isso se efetive. Mas não se leva em conta, nesses canais comunicativos, o que há por trás de um aluno que vai ser alfabetizado, nem as condições de trabalho do professor, as suas situações familiares assim como as do estudante. Não há investigação que demonstre a vivência precária dessas famílias, apenas números de reprovados, e/ou daqueles que tiraram notas baixas nas avaliações de larga escala. Junto aos índices de reprovação, há histórias que permeiam a vida do aluno e todos os problemas sociais refletem-se na sala de aula. Com isso, o(a) professor(a) precisa saber conviver e ter os conhecimentos necessários para que consiga encontrar estratégias que respondam às dificuldades e necessidades dos alunos, de modo a não ser somente afetado(a) pelo sistema em que atua, mas possa buscar, nesse contexto, superações referentes à aprendizagem.

Atravessamos um panorama político ideológico desconcertante na sociedade brasileira atual, e as incumbências das alfabetizadoras nas escolas públicas do país se tornam cada vez mais complexas, visto que precisam efetivar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, neste cenário social, político e econômico. Sob esse panorama, propomos verificar as necessidades e interesses das professoras alfabetizadoras, a partir dos processos de formação que lhe são ofertados na Secretaria de Educação de Araucária, à qual pertencem as escolas em que atuam, e contexto no qual desenvolvemos o presente artigo.

Para os objetivos deste texto, delimitamos nosso recorte à prática da Roda de Conversa, partindo de uma entrevista semiestruturada, como estratégia indispensável de se perceber o que Bakhtin entende como ato responsivo. Para ele, o sujeito interage por meio de enunciados – elos na cadeia da comunicação verbal, que não podem ser separados daqueles que os antecedem e que os determinam –, sendo assim, provocam no indivíduo “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Sendo assim, o destinatário a quem o enunciado se dirige é determinado pela área da atividade humana e da vida cotidiana, e “[...] pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Neste trabalho, o público é constituído pelas professoras alfabetizadoras e o objetivo está em mostrar como lidam, através de práticas, como a Roda de Conversa, com os obstáculos e desafios que o ambiente escolar impõe. Cabe informar que há um único modelo de formação na rede municipal de Araucária para todas as docentes, e neste caso, algumas perguntas se fazem necessárias, a partir de um modelo de entrevista semiestruturada: as dificuldades encontradas nos encaminhamentos em sala, nas classes de alfabetização, são iguais para todas as professoras? O contexto de atuação da professora é único na rede de Araucária? Quais as verdadeiras necessidades das professoras alfabetizadoras?

Propõe-se aqui, desse modo, pela pesquisa qualitativa na perspectiva bakhtiniana do discurso, e recorrendo aos instrumentos metodológicos da aplicação de questionário semiestruturado, da realização de entrevistas semiestruturadas e da observação participante,

analisar a importância das atividades interativas, para oportunizar que as professoras alfabetizadoras possam relatar suas atividades e suas iniciativas de alfabetização com os alunos(as). No artigo, busca-se fundamentar os dados para analisar os discursos das docentes, considerando as possibilidades e influências da formação continuada, como espaço dialógico e híbrido na formação dessas professoras. Ressalta-se, como análise interpretativa, a importância da verbalização das suas experiências, no desenvolvimento das suas práticas, a partir dessa formação e de estratégias adotadas, tais como aquelas acima mencionadas, que provocam o ato responsivo. Nessas interlocuções e enunciações, também foi possível perceber o ser, o fazer e o compreender da profissão docente do(a) alfabetizador(a).

As interpretações sobre as verbalizações das professoras, algumas destacadas mais abaixo, oportunizaram identificar questões⁵ referentes à docência na alfabetização, aos aspectos das apropriações e da responsividade com relação aos conhecimentos sobre a língua materna, letramento, estratégias de aprendizagens e relações entre pares, propiciadas nos cursos de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Tais compreensões foram analisadas sob ótica dos sujeitos envolvidos nas relações que se estabelecem no cotidiano da alfabetização e nos espaços e tempos dos referidos cursos ofertados.

As concepções de Bakhtin (2011) foram utilizadas para a análise dos discursos das alfabetizadoras e nas relações sobre os conceitos de ato responsivo, da alteridade e do excedente de visão⁶. Para as análises dos discursos nas atividades que as professoras desenvolvem, foram considerados os conceitos de dialogismo, enunciação e responsividade, nos quais a linguagem, como meio de interação social, é campo de discussão, oferecendo elementos de análise que possibilitam ouvir suas enunciações sobre as práticas e estratégias que desenvolvem e que revelam seus estilos no processo de alfabetizar.

Foram consideradas também as contribuições teóricas sobre a formação docente desenvolvidas por Shulman (1987), na articulação sobre a compreensão e saberes docentes, como categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor. Recorreu-se ainda a Bakhtin (2011), Kramer (2010), entre outros autores que contribuíram na fundamentação sobre as concepções de língua para a formação do professor alfabetizador que empreendem a aprendizagem da leitura e da escrita. A fundamentação desses autores levou à obtenção dos elementos essenciais para o entendimento de seus discursos, nas relações entre os conceitos pesquisados.

Visto que os processos analisados ocorrem em um dado contexto social e histórico, as relações que o professor estabelece com seus interlocutores na escola, com as crianças e nos espaços de formação continuada ofertados pelo município, pressupõe-se que esses processos levam o docente a níveis de internalização e compreensão sobre os saberes e objetos do conhecimento a respeito da alfabetização, favorecendo a apreensão de sentidos da função e atuação a que se dedicam.

Ato responsivo: diálogos possíveis na formação do professor

Na busca de ressaltar a necessidade da formação e preparo dos professores para sua atividade profissional, Freire (1997, p. 102-103) emitiu um alerta: “o professor que não leve a

⁵ A dissertação de mestrado, da qual este artigo é um recorte, apresenta resultados mais aprofundados em relação às interpretações das verbalizações das professoras selecionadas. Para os propósitos deste artigo, apresentamos alguns aspectos resultantes do ato responsivo na Roda de Conversa, com vistas a justificar a importância de se pensar o processo de alfabetização a partir da aplicação do método bakhtiniano do ato responsivo em contexto específico de escola municipal.

⁶ Sobre o conceito de excedente de visão, Tezza (2007, p. 243) salienta que se refere “às diferentes formas de relação de uma consciência para outra”, e ainda que “não será difícil identificar neste excedente relativamente, a categoria da linguagem fundamental em Bakhtin: o dialogismo. Assim como a minha visão precisa do outro para eu me ver e eu me completar, minha palavra precisa do outro para significar” (TEZZA, 2007, p. 246).

sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Para propiciar um olhar mais dialógico e alteritário ao ato de ensinar, pode-se inserir mais um conhecimento discutido por Bakhtin nessa posição dialógica e discursiva, que é o ato ético ou responsivo que emerge para uma responsabilidade moral do sujeito. Esses conceitos são esboçados e discutidos nos textos entre 1918 e 1924, escritos pelo Círculo de Bakhtin⁷.

No texto “Para uma filosofia do Ato” (BAKHTIN, 2012), há uma reflexão sobre o aprofundamento da discussão do conceito da linguagem como prática, como ação discursiva, numa relação entre linguagem, realidade e sujeito, em que Bakhtin analisa e exemplifica o mundo da cultura do seu tempo (século XIX e início do XX). Traz, ainda, uma concepção do ato ético, ou ato responsável, como uma proposta e uma defesa da centralidade do sujeito em sua relação ética com outros agentes, no contexto concreto da ação, como o cerne do agir humano.

Nos textos de Clark e Holquist (2004, p. 89-90), os autores expõem sobre “a arquetônica da responsabilidade”, e explicam que:

É um tratado sobre a ética no mundo da experiência cotidiana, uma espécie de axiologia pragmática. A atividade ética é concebida como um ato (postupok). A ênfase não recai naquilo em que a ação resulta, o produto final da ação, mas antes no ato ético em seu fazimento, como um ato no processo de criar ou ‘autorar’ um evento que pode ser chamado de ato, que ele seja uma ação física, um pensamento, uma elocução ou um texto escrito – sendo os dois últimos encarados como coextensivos. Bakhtin chega a esse processo meditando sobre a forma da atividade autoral que é mais paradigmática [...] a fim de estudar os meios pelos quais as relações entre o self e o outro são produzidas, examina os modos como os autores literários moldam sua relação com as personagens e a relação de tais personagens entre si na ficção de uma obra de arte unificada.

Nesse sentido, pode-se relacionar esse ato ético responsivo de Bakhtin (2012) com o ato pedagógico da professora alfabetizadora. Ou seja, na sua ação diária em sala de aula, no modo como organiza seu planejamento contextualizando os conteúdos, nas suas escolhas do referencial teórico que norteiam sua discussão a respeito dos saberes ou conhecimentos didáticos para o ensino, ela assume uma responsabilidade ímpar. É o momento de um processo de um ano inteiro de trabalho e seu produto final acontece no final do ciclo de alfabetização. Para tanto, ao propor a construção e consciência na aprendizagem da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, o professor age no ato de criar o evento para que tudo isso se efetive. Isso no sentido de uma aprendizagem significativa, e a ação do professor situa-se num contexto de compromisso, de vínculo com o outro, de responsabilidade com os seus alunos, com a escola, com o contexto no qual se situa. Nessa acepção, assume-se a educação como experiência humana nas suas dimensões epistemológica, ética e estética.

Bakhtin (2011, p. 115) salienta que “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior”. Assim, enfatiza-se que a consciência possui uma origem social, e é através da linguagem, enquanto meio material, que ela se expressa (signos), e por isso é manifestada em níveis.

Kramer (2013) e Souza e Albuquerque (2013), ao escreverem sobre a Educação, arte e vida em Bakhtin, utilizam as reflexões sobre o ato responsivo ou ação responsiva nas suas discussões e enaltecem o caráter dialógico da linguagem no mundo da vida e da cultura. Como salienta Souza e Albuquerque (2013, p. 48): “Refiro-me à criação do mundo da vida no mundo

⁷ Entre eles estão: Para uma teoria do Ato (1993), Arte e Responsabilidade (1919) e O Autor e o Herói na Atividade Estética (2011).

da cultura a partir da atividade estética [...]”. Nesse sentido, o mundo vivido e o mundo aprendido perpassam pela nossa consciência e retratam e refratam uma realidade que constituem os sujeitos que dela fazem parte. Os pensadores esclarecem, ainda, que:

o mundo da vida é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre; o mundo da cultura, por sua vez, é o momento no qual a vida, como acontecimento único, ganha concretude, ou seja, torna-se objeto de discurso da ciência e da atividade estética. Para Bakhtin, em princípio, ainda que a ciência, com suas pretensões universalistas, e a arte, com a intenção de criar o objeto estético, reivindiquem alcançar um determinado domínio de sentido, tanto a teoria como o objeto estético não são, por si só, suficientes para dar conta do evento singular, contingente e aberto que é, necessariamente, o mundo da vida (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2013, p. 48).

Bakhtin (2012) esclarece que a ciência, a arte e a vida são os três campos da atividade humana e só adquirem unidade no sujeito que os incorpora à sua própria unidade. Porém, essa relação pode se tornar mecânica, externa e, lamentavelmente, é o que acontece na maioria das vezes com o indivíduo. Enfatiza, também, que o que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo é a unidade da responsabilidade, e que tudo o que o indivíduo vivenciou ou compreendeu na arte deve responder com a sua vida “para que todo o vivenciado e compreendido nela não permanecem inativos [...] e é bom que o homem da vida saiba que sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte” (BAKHTIN, 2012, p. XXXIII-XXXIV).

Relacionando essas questões com a “arte de ensinar”, principalmente com o ato pedagógico do professor, apresenta-se a importância do compromisso ético e da responsabilidade de cada docente pela sua vida, pelo seu trabalho com o outro, pela sua aula, pelos seus alunos, ou seja, com a educação como experiência humana no mundo. O professor, desse modo, ao ensinar aos seus alunos, ao possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, assume uma função decisiva, intencional e organizativa do ato pedagógico.

Ao propiciar a aprendizagem, pela abordagem pedagógica, assume-se que os outros, que são seus alunos, nessa relação alteritária, apropriar-se-ão de conhecimentos, que são resultado da experiência da mediação do professor. A aprendizagem é, portanto, um processo interiorizado e consolidado no cérebro e precisa do estímulo externo, do sentido (mediação) do outro para se efetivar, ou para que aconteça.

Por isso, a responsabilidade é ímpar do professor alfabetizador, pois é ele que viabiliza a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões: física, moral, intelectual, ou seja, ensina língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física, ler, escrever, solucionar problemas, conhecer a realidade que nos cerca, além de ensinar os alunos a pensar, a saber se expressar, a ter opiniões sobre as coisas e os fatos, a conhecer a cultura que os cerca e as que estão mais distantes. Sob esse prisma, o professor alfabetizador precisa mediar as suas ações e os conhecimentos para que as crianças/alunos(as) se desenvolvam integralmente, visando torná-las cada vez mais humanizados.

Partindo dessa perspectiva, observa-se que a formação continuada, muitas vezes, perde sua função, pois quando ela não é vista como uma aprendizagem, um ir além, um espaço de interlocução da aprendizagem da docência, o professor passa a não possuir uma compreensão ativa. Em outras palavras, é a compreensão que o professor tem de sua profissão que possibilita esse aprender, esse compreender, esse destacar-se na sua arte de ensinar, na sua docência, no seu ato responsivo. Como o professor responde às provocações desse mundo, desse tempo, com a sua história, com as suas experiências, ele reflete e refrata a realidade com a qual dialoga. Se

o docente apenas recebe informações, e afirma que lê livros só para preparar aula, estuda e adota um discurso segundo o qual nada dá certo, toda a formação é a mesma coisa, não busca novidade e não procura outros meios para sair da inércia. Identifica-se esse professor como um repetidor, que realiza um ato mecânico de um discurso ouvido, porém não praticado.

Nesse contexto, a formação continuada é um espaço que o professor pode utilizar para que sua singularidade no ato de ensinar seja atualizada na ação, no que lhe é dado para realizar sua profissão docente. Com estudos, grupos de pesquisas, trocas de experiências e com foco em seu objeto de ensino e sua análise, ele cria, res(significa), redimensiona o seu trabalho em sala de aula, como um intelectual. Constrói, assim, um conhecimento que vai além da transmissão e assimilação de conteúdos, e torna-se um mediador da compreensão ativa de uma realidade histórica e cultural.

Sendo assim, Bakhtin (2012, p. 290) salienta:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

A formação continuada entendida como um espaço de aprendizagem para o desenvolvimento da profissionalização docente é compreendida também nas vozes de Pimenta (1999), Mizukami (2004), García (1999) e outros estudiosos que possuem enfoques congruentes nas suas pesquisas. Mizukami (2004) apresenta os conhecimentos de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência, a partir de considerações do pesquisador Lee S. Shulman (1987). As contribuições do autor referem-se ao modelo de base de conhecimento para o ensino, ao modelo de raciocínio pedagógico e aos casos de ensino e métodos de caso, como estratégias de formação e de investigação de processos de aprendizagem da docência. Ele explicita, assim, a relação entre a pesquisa sobre os professores e o que denominou como o “paradigma perdido”.

Diante de vários programas investigativos – os quais nortearam os caminhos para as pesquisas na área do ensino –, Shulman (1987) destaca o programa de pesquisa *processo produto* e o do *paradigma interpretativo* do pensamento do professor. Nesse sentido, o autor afirma que nós não aprendemos a partir da experiência propriamente dita, mas da reflexão que realizamos partindo dela.

Para García (1999, p. 26), o desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade. O autor define como objeto para a prática da docência “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. O mesmo autor fez uma atualização do conceito que demonstra a intencionalidade, a importância do planejamento e a busca pela qualidade da aprendizagem: “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 1999, p. 07).

Kramer (2010) discute a urgência em superar as dicotomias ou as cristalizações com que o trabalho pedagógico vem sendo feito e encarado, pois “enquanto prática social, a prática pedagógica é rica, complexa, contraditória” (p. 57), e ainda aponta que: “a partir da tentativa de resgatar esse seu caráter dinâmico é que pode se tornar possível dar conta da multiplicidade de aspectos envolvidos, dos pontos de estrangulamento e dos dilemas enfrentados pelos profissionais da escola” (p. 57). Além disso, a autora traz sugestões sobre o estudo por ela

desenvolvido e afirma que novos mergulhos são essenciais, e um deles é colocado como um aspecto crucial: o recomprometer ou redefinir o fazer pedagógico, ou seja,

É preciso (re)descobrir em que ponto eu pego que eles aprendem. No caso específico da alfabetização, isso significa identificar as contribuições essenciais das diferentes perspectivas teóricas de análise (da lingüística, da psicologia cognitiva, da psicomotricidade, da psicolingüística, da sociolingüística, da filosofia da linguagem), estabelecendo seus pontos de confluência ou divergência. Significa, além disso, traduzi-las em termos pedagógicos, de forma a beneficiar a prática cotidiana dos professores (KRAMER, 2010, p. 58).

Kramer (2010) ainda enfatiza que há uma distância grande entre o conhecimento acadêmico disponível sobre a escola e o trabalho concreto realizado nela, e salienta que os professores e os outros responsáveis profissionais da escola estão ávidos por contribuições em seus trabalhos. Declara, ainda, que “uma pista que parece ser efetiva para a superação dessa clivagem é estabelecer com os professores um processo sistemático de reflexão sobre a prática” (p. 59). Assim, novas informações e questionamentos seriam colocados e o processo de construção de novas possibilidades com um referencial teórico-prático seriam apropriados pelos professores. Tratar-se-ia de um processo em que a prática possibilitaria as reflexões de teorias, e ambas iluminariam o trabalho realizado, trazendo possíveis respostas para os professores, que pelo seu conhecimento e possibilidade, incorporam nas atividades docentes que realizam.

Formação continuada como espaço dialógico e responsivo: reflexões necessárias

As compreensões realizadas depois das análises dos contextos envolvidos nesta pesquisa precisam ir além de um mero e raso enfoque de questões, pois, como salienta Bakhtin (2011), as pessoas ingressam, participam e agem na existência por meio e através dos atos que somaram no curso de suas vidas e pelos quais, como as entradas no campo da razão, elas respondem. O sujeito não reflete ou refrata uma situação extraverbal do mesmo modo como um espelho reflete um objeto, mas, ao contrário, é atuante, produtivo, ativo, seja na vida, seja na arte. Apresenta soluções para as situações, possibilita conclusões avaliativas ou, ainda, estende a ação para o futuro. O discurso não é a reflexão de uma determinada situação: ele é a situação.

Foram cinco as professoras alfabetizadoras que colaboraram com este artigo, e que inseriram os nomes para a análise na pesquisa, conforme exposto abaixo, no Quadro 1. Elas lecionam em escolas da periferia da cidade de Araucária/PR:

Professoras	Idade	Formação	Tempo de magistério e na RMA	Tempo nas Classes de Alfabetização
Professora <u>Janine</u>	40 anos	Magistério; Graduação em Letras – Português; Especialização em Alfabetização.	18 anos – 2 padrões	15 anos
Professora <u>Renata</u>	40 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação inclusiva.	19 anos – um padrão	19 anos
Professora <u>Marina</u>	44 anos	Magistério; Graduação em Letras – Português/Inglês; especialização em Educação Infantil.	22 anos – com dois padrões	13 anos
Professora <u>Marilene</u>	50 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação especial; Especialização em Psicomotricidade educacional e a terceira em Gestão Pública.	31 anos – com dois padrões	30 anos
Professora <u>Ida</u>	51 anos	Magistério; Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Infantil.	33 anos – com dois padrões	23 anos

Quadro 1: Alfabetizadoras participantes da pesquisa: perfil das professoras

Fonte: questionário e entrevistas individuais com as professoras alfabetizadoras

Como se percebe no quadro, as professoras alfabetizadoras selecionadas apresentam uma trajetória profissional já consolidada, com idades entre 40 a 51 anos, e vivem a carreira docente numa perspectiva mais estável. Trabalham há mais de 15 (quinze) anos com crianças de classes de alfabetização, sendo efetivas e concursadas na rede pública municipal pesquisada, e por esse mesmo período ou mais – entre 18 e 33 anos de carreira.

Essa consolidação na carreira, em uma mesma área de atuação, confere às professoras um sentimento de pertencimento à sua condição de alfabetizadoras. Desta forma, mostram a responsabilidade desta função e em relação à posição do processo alfabetizador na escolarização. Essas características são encontradas na fase descrita por Huberman (2000) como a da estabilização ou de maturidade que “acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente” (p. 40) e com um sentimento de que pertencem a um grupo profissional específico.

Desse sentimento de pertencimento e responsabilidade, deriva um ato responsivo, tanto em relação aos alunos que serão alfabetizados, quanto em relação às escolas em que trabalham, e isso traz, nas inferências, algumas confluências na maneira como essas docentes assumem sua condição de alfabetizadoras, bem como na busca por apropriação dos saberes necessários ao seu trabalho e nas condições profissionais vividas por elas. Como destacado anteriormente, tais confluências relacionam-se, nesse ato responsivo, com o que afirma Bakhtin (2011), ou seja, ao interagir por meio de enunciados – com o espaço físico, com os alunos e consigo mesmas –, essas professoras estabelecem certos elos de comunicação verbal que, por sua vez, provoca o que o teórico russo considera como ressonância dialógica que parte de reações-respostas imediatas. Essa dinâmica aponta para novas perspectivas no processo de aprendizagem.

Concomitantemente com essa demonstração de uma maior segurança em seu trabalho nas classes de alfabetização, legitimada pelos anos de experiência e estabilidade profissional, alguns saberes e ações em relação aos outros apontam que essas preferências não se realizam sem conflitos e muitos questionamentos, visualizados nos processos de mediação entre os alunos e diante dos próprios encaminhamentos. A mediação torna-se essencial para que os conhecimentos do mundo e da sociedade em que se inserem cheguem à consciência do sujeito, como afirmou Bakhtin (2011). Nesse sentido, a Roda de Conversa entre as cinco professoras alfabetizadoras mencionadas no Quadro 1, tanto deixou transparecer as suas concepções, como propiciou para cada participante um momento significativo de tomada de consciência, que não deixou de ser um momento de avaliação do seu trabalho como alfabetizadoras. Isso se nota no que afirma a professora Marilene quando questionada sobre a importância do seu trabalho: *“formar seres humanos melhores no sentido de que eles se apropriem da leitura e da escrita além da decodificação, além de entender os símbolos e ler palavras, mas que eles consigam ler palavras, símbolos, imagens consigam ler o mundo”* (RADVANSKEI, 2015, p. 127)⁸.

Levar a professora a essa reflexão foi possível devido ao confronto dos diálogos com as outras alfabetizadoras, pelo olhar “do outro”, ao rememorar os processos formativos pelos quais passaram durante os anos de trabalho, nos momentos históricos significativos na profissão, e nos outros momentos importantes que mediarão esse processo dialógico de aprender a docência na alfabetização. É o que destaca a professora Janice, ao se referir às transformações e desafios da carreira docente: *“a gente precisa ter alguém que diga assim ‘não, é por aí, vai que é isso aí...’”* (RADVANSKEI, 2015, p. 132).

A leitura dos processos de produção de novos sentidos nas práticas docentes requer uma compreensão ativa de como se constitui essa profissão, nas experiências da sala de aula, e quando a formação continuada propicia um espaço de aprendizagem da docência por meio de dialogicidade, construída nas trocas discursivas com o outro, sobre os conhecimentos e o exercício da alfabetização. No trecho abaixo, a professora Marilene enfatiza a necessidade dessa dialogicidade na busca por novos sentidos e práticas de aprendizagem:

[...] Nenhum conhecimento se faz sozinho, o conhecimento se faz na relação com os outros, com os outros profissionais, com as crianças, com as pessoas com as quais nós convivemos nos nossos locais de trabalho [...]. Então esse repensar sobre aquilo que a gente faz fundamentado por uma teoria me fizeram ser a profissional que sou hoje. Repensar a prática não apenas por repensar, mas fundamentado por uma concepção de sujeito, de homem e sociedade, de criança, de ser humano, de totalidade de desenvolver não apenas uma parte do ser humano, mas esse ser humano como um ser de totalidade, que pensa, que faz, que precisa do outro, que se relaciona, em que contexto está inserido [...] (RADVANSKEI, 2015, p. 138).

Como se nota, na mediação com outros(as) profissionais e com suas diferentes trajetórias como docentes, de experiências, de conhecimentos e de vida, a relação dialética entre as permanências e mudanças nas aquisições da língua tendem a se construir, consolidam e redimensionam os saberes e conhecimentos docentes. Por outro lado, suas atuações nas classes de alfabetização constroem, assim, um professor que compreende a sua função social e realiza um trabalho significativo com a língua materna. É também o *excedente de visão* – que demarca as formas diferentes de relação de uma consciência com a outra (TEZZA, 2007) – desses outros

⁸ As citações referentes às professoras estão inseridas no artigo do mesmo modo como foram transcritas suas falas.

docentes mais experientes que possibilita a produção de novos sentidos para a prática pedagógica, como se observou no trecho acima e nas análises realizadas.

As professoras alfabetizadoras sentiram-se à vontade na Roda de Conversa, como um dos procedimentos metodológicos, e, por se conhecerem no âmbito da rede municipal, puderam conversar sobre o trabalho de alfabetização que desempenham na mesma rede, tendo verbalizado sobre sua necessidade de mais momentos como esses. É o que afirma a professora Ida: “[...] a gente acha falta dessa troca, a gente tem que ter essa troca de experiência, é pra gente melhorar, porque, às vezes, eu estou fazendo uma coisa e você está fazendo a mesma coisa. Mas você já conseguiu ver uma coisa que eu não consegui ver ainda, e nessa troca, a gente acaba melhorando” (RADVANSKEI, 2015, p. 198).

Referiram-se ao encontro, também, como um “sair da rotina”, destacando, entre outras coisas, que “*assim a gente vê as coisas que não acontecem só na minha sala ou na minha escola*”, ou ainda, “*como é bom conversar*” (RADVANSKEI, 2015, p. 103). Tais considerações, ditas pelas professoras após o encerramento da atividade, demonstra a importância da Roda de Conversa como oportunidade de diálogo, de responsividade, de desabafo em relação à desvalorização da profissão, de rememoração de momentos significativo de suas formações, em suma, um encontro com o “outro” de forma alteritária.

Como sustenta Amorim (2004, p. 28): “a alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas ciências humanas, uma especificidade que é o fato de tratar de uma alteridade humana”. Reitera ainda que, sem o conhecimento da alteridade, não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda a tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa, pois “o outro torna-se estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo” (p. 29).

Essa autora salienta que o traço fundamental da linguagem é a alteridade sob a forma do diálogo e da citação, e que não “há linguagem sem que haja um outro a quem falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse” (AMORIM, 2004, p. 97). Nesse sentido, a possibilidade de conversar de forma descontraída foi essencial para elucidar as questões relativas à formação das professoras alfabetizadoras, ressaltando momentos significativos no aprender da docência, a partir das interações entre elas.

As alfabetizadoras, durante os diálogos, apontaram vários momentos em que a formação possibilitou um excedente de visão que complementou e interferiu nas formas de redimensionar e pensar suas práticas em sala de aula, como podemos notar em algumas falas acima resultantes do bate-papo. Na formação continuada como um ato responsivo, cada uma, pela sua necessidade e do grupo de professoras, organizou um projeto descrito como “Projeto de Qualificação”, com uma formação na escola, com discussões sobre a alfabetização, procurando respostas possíveis para os mesmos problemas.

O momento discursivo propiciado pela Roda de Conversa possibilitou uma apropriação da metodologia bakhtiniana, em que, para além das discussões e pontos de vista dos assuntos apontados nas trocas dialógicas, esse grupo de professoras se constituiu numa situação de produção de linguagem. Ou seja, dessas enunciações, surgiram temas sobre a alfabetização e formação continuada ressignificados pelos olhares dessas professoras, com a inferência de tempos e espaços diferentes que se remetiam a outros espaços e tempos, num processo dialógico.

Considerações finais

O tempo-espaco de contribuições à aprendizagem do ser professor alfabetizador, a partir dos processos de formação continuada, provoca e envolve o docente de forma contínua, na procura intrínseca por respostas para resolver os problemas pedagógicos de suas práticas. Esse

movimento leva à construção de conhecimentos, saberes e metodologias significativas para ensinar, num processo consciente de compreensão.

A atitude responsiva pressupõe, nos processos de aprendizagem da docência, a produção de respostas que são fruto do ato de compreender as manifestações da língua, assim como a função social da escrita e da leitura, constituídas na alfabetização, entre as trocas dos professores sobre teorizações, decisões de mudanças e possibilidades de aplicação nas práticas que desenvolvem. Esse processo de compreensão não se adquire de um dia para outro, e nem de uma formação para outra, mas faz parte da dinamicidade de possibilitar o ato de enunciação concreta.

Nessa perspectiva, as enunciações e respostas aos processos da formação continuada pelas alfabetizadoras pesquisadas se processam com os(as) alunos(as), com seus pares, com os(as) pedagogos(as), com os(as) diretores(as), com os(as) formadores(as), com os(as) autores(as) que influenciam a constituição e retomada do processo de alfabetização, e entre todos os *outros* com os quais as alfabetizadoras dialogam na realidade a que pertencem.

As dificuldades de compreensões não sanadas nos cursos de formação continuada acabam por levar à realização de atividades não discutidas que tolhem os processos de interlocução. É preciso ouvir o discurso dos(as) professores(as), saber quem são esses sujeitos e de que contextos falam para identificar quais são as suas necessidades reais e, a partir disso, buscar vias possíveis de enfrentamento dos desafios que se apresentam. Esse *pensar com* os(as) professores(as) e as implicações de se conceber a linguagem de outras maneiras, a partir das necessidades de um novo contexto, é um trabalho complexo, e que precisa ser realizado com urgência. Esperamos que este artigo possa servir como ponto de partida para discussões mais aprofundadas a esse respeito.

Referências

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. V. Miotello e C. A. Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

CLARK, Katerine; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto, 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2010.

KRAMER, Sônia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 12 jul. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RADVANSKEI, Sônia de Fátima. *A construção da docência de alfabetizadoras da Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade: possibilidades e influências da formação continuada*. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2015/m2015_Sonia%20de%20Fatima%20Radvanskei.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SOUZA, Solange Jobim; ALBUQUERQUE, Deccache Porto. Bakhtin e Pasolini: vida, paixão e arte. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 47-68.

TEZZA, Cristóvão. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 273-303.

Sobre autoras

Sônia de Fátima Radvanskei. Doutoranda em Educação da linha Cultura, Escola e Ensino. Mestre em Educação pela UFPR na linha de Cultura, Escola e Ensino, possui graduação em Letras/ Português pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2003). É Especialista em Língua Portuguesa, Construção de texto e Estudos Literários. É professora das séries iniciais e professora de pós graduação na disciplina "Aprendizado da Leitura e Escrita", "Práticas Alfabetizadoras" e " Comunicação, Liderança e Relações Interpessoais". Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguística Textual, Literatura Infantil e Alfabetização. Participa da formação de líderes juvenis e formação de professores alfabetizadores. É professora e tutora do curso de Pedagogia da UNINTER, das disciplinas de Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Participa dos grupos de pesquisa: Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos, do(a) Universidade Federal do Paraná (UFPR) e o grupo de pesquisa na área de Educação: EAD, Presencial e o Híbrido: vários cenários profissionais de currículo, de aprendizagem e políticas públicas no projeto: Vozes da Pedagogia e a Formação Docente: transitando entre a teoria e a prática nas articulações entre a EAD, Semipresencial e presencial da UNINTER.

E-mail: sonia_radv@yahoo.com.br.

Regina Celly de Campos Hagemeyer. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1977), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1993) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2006). Foi professora e pedagoga na Rede Municipal de ensino de Curitiba, de 1969 a 1994. Atuou na Secretaria Municipal de Educação, no grupo de Supervisão – Orientação Educacional e Administração (SOESEC) de 1983-1986. Na referida Secretaria foi chefe da Divisão de Aperfeiçoamento Profissional no período de 1986 a 1988. Permaneceu em escolas da RME de Curitiba como pedagoga de 1989 até 1994. Desde 1995, é professora da área de Currículos e Programas, Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio Supervisionado no Departamento de Planejamento e Administração escolar (DEPLAE) no Setor de Educação da UFPR. Atualmente é professor Associado, nível 1, no quadro profissional do mesmo Setor – UFPR.

E-mail: regicely@terra.com.br.