

FAÇA O QUE EU DIGO E FAÇA O QUE EU FAÇO: A ESCRITA COMO VIA DIALÓGICA FORMADORA

Ludmila Thomé de Andrade

Professora da Faculdade de Educação UFRJ

lud@litura.com.br

Cláudia M. Bokel Reis

Professora da Faculdade de Educação UFRJ

cbokel@globo.com

RESUMO

Conclusões parciais de pesquisa em fase final permitem indicar efeitos da prática da produção escrita sobre os sujeitos professores em formação continuada, em suas aprendizagens conceituais e práticas. Situamos como metodologicamente relevante, para pesquisadores que estudam a formação, a prática de produção de textos. Expressando-se livremente, aproximam-se da experiência subjetiva de descobertas da pesquisa, assim como os professores em formação se aproximam das suas descobertas refletidas na prática pedagógica escolar. A escrita organiza a experiência prática de reflexões sobre as ações: ações pedagógicas, para os professores em formação, e ações de formação, para os pesquisadores alçados à posição de formadores.

Palavras-chaves: Formação docente, Escrita docente, Gêneros discursivos

ABSTRACT

Our preliminary research results with teachers in situations of continuing education help identify the effects of their written production in conceptual and practical learning. We consider the production of written discourse as methodologically relevant to researchers who examine teacher education. By expressing themselves freely, teachers approach the subjective experience of discovery in research, just as pre-service teachers approach their discoveries as reflected in school pedagogical practice. Writing organizes reflective practice on action, both pedagogical action for pre-service teachers and action in education for researchers in the position of teacher educators.

Key-words: Teacher education, Teacher's writing, Discourse genres

FAÇA O QUE EU DIGO E FAÇA O QUE EU FAÇO: A ESCRITA COMO VIA DIALÓGICA FORMADORA

Ludmila Thomé de Andrade¹ e Cláudia M. Bokel Reis²

Em nossa pesquisa sobre formação de professores, serviu-nos de campo empírico um curso universitário de extensão, de formação continuada, oferecido a professores de escolas públicas responsáveis por séries iniciais do ensino fundamental, em que se tratou do conteúdo do ensino da alfabetização, da leitura e da escrita (Andrade, 2007). Dos eixos de modalidades de trabalho universitário - pesquisa, ensino ou extensão -, é certamente o último dos três que se revela como mais ajustadamente adaptado ao caso da formação continuada, embora o primeiro seja central por servir de fonte para os outros dois. De fato, a pesquisa funciona como fonte de produção de conhecimentos disciplinares. No eixo do ensino, os conhecimentos produzidos na pesquisa são transmitidos após serem didatizados. Na extensão, criam-se desafios para a sua utilização, com funcionalidade, a aplicação dos conhecimentos do primeiro eixo.

No processo de formação de docentes instaurado no contexto de uma formação continuada, privilegiamos as experiências dos professores relacionadas à leitura e à escrita sob duas perspectivas. Além de valorizar suas concepções de leitura e escrita decorrentes de sua perspectiva docente, buscamos privilegiar a produção escrita desses alunos-professores. Portanto, a escrita teve sua presença nesse contexto interacional de formação de duas maneiras, que se tornaram produtivas exatamente por terem sido utilizadas simultaneamente: como *objeto de discurso*, através de um trabalho focalizado na construção conceitual dos processos de leitura e de escrita a serem instaurados na escola, e como *produção de um discurso de formação*, nos momentos em que os formadores solicitaram a seus alunos-professores que escrevessem textos.

Nesse quadro, o resultado a ser atingido nessa pesquisa consiste na produção de uma nova compreensão sobre a formação docente, concebendo-a como interlocução (Bakhtin, 1990). Construir uma perspectiva discursiva para as interações entre formadores e forma(n)dos exige que identifiquemos as posições que se abrem como possíveis para os interlocutores, de onde são autorizados a produzir discursos, para então observar os discursos produzidos e sua constituição. Dar voz aos docentes no espaço discursivo da formação ainda não se revela suficiente. Inserindo-nos de forma prática e teórica no contexto de discussões sobre a formação profissional docente (Charlier, Paquay, Perrenoud, 2001; Tardif, 2003; Geraldi, *et alii*, 1998), temos buscado

¹ Coordenadora do Laboratório de Estudos de Linguagem Leitura Escrita e Educação – UFRJ

² Laboratório de Estudos de Linguagem Leitura Escrita e Educação - UFRJ

observar os funcionamentos discursivos que decorrem dessa abertura. Ao se dar voz, o que é produzido como discurso? Ao querer ouvir sua voz, autorizá-la e escutá-la, que gêneros discursivos são considerados? Que identidades são construídas? Os constrangimentos são muitos. Não é suficiente deixar falar, dar espaço. É preciso controlar as ações que decorrem da ocupação desse espaço discursivo. Não interpretá-la como inadequada, deslocada, mas observar de que é feita. Seu necessário e intrínseco hibridismo é mescla de quê? O tecido que dá sua consistência trama-se de que fios?

Identidades profissionais em diálogo

Tomamos a escrita docente das (nossas) alunas do curso como foco de nosso trabalho de formadoras e de pesquisadoras, simultaneamente. A escrita, como prática de nossas alunas, na perspectiva da interlocução, ensinava-nos a formar. É importante observar que o curso teve como formadoras três professoras, trabalhando no mesmo laboratório de pesquisa, e que duas destas integravam o grupo de pesquisa responsável pelo referido projeto. Por estarem na universidade, as formadoras ocupavam simultaneamente outras posições de interlocução: no ensino de graduação, na pesquisa e na extensão. Estas posições se delimitavam comparativamente, revelando identidades de professoras bem diferenciadas. Em relação à graduação, a experiência da formação continuada ressalta-se como um efetivo diálogo, que se estabelece na transmissão de conhecimentos. O calor da experiência viva da sala de aula de verdade é trazido pelas alunas-professoras, de modo que os conteúdos ali apresentados-ensinados-discutidos com elas são comentados em relação a suas ações práticas com seus alunos.

Como pesquisadoras, quando líamos os textos produzidos pelas professoras, tínhamos uma dimensão de nossa alteridade: que sentidos nossas aulas (textos orais) faziam para aquelas aprendizes?

Se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nessa atividade, constrói-se a linguagem enquanto mediação sígnica necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho (Geraldí, 2003, p.19).

Observamos a produção discursiva com o intuito de avaliar a formação que instaurávamos. Líamos os textos das professoras procurando traços discursivos que nos indicavam, ao mesmo tempo, o *déjà-là*, o que elas já sabiam antes de escrever, e a ampliação deste, o seu

redimensionamento, as ressignificações de seus conhecimentos profissionais anteriores. As análises que fizemos dos registros escritos individuais permitiram perceber a escrita desses textos como espaço de organização dessa transformação de seus conhecimentos. Para mencionar a utilização que estavam fazendo dos conhecimentos conceituais, tornavam os seus próprios processos de formação em objeto de discurso. Os textos atendiam aos formatos solicitados, trazendo à tona o tema dos processos individuais de aprendizagem, seus conteúdos conceituais e seus modos de construção. Perguntarmo-nos sobre a constituição de novos gêneros em formação de professores, presentes naqueles textos, era perguntar sobre a própria formação docente que se desenrolava.

Bakhtin (1992, p. 277-326) não vai teorizar sobre os gêneros, levando em conta o produto, mas o processo de sua produção. Interessam-lhe menos suas propriedades formais do que a maneira como eles se constituem. Seu ponto de partida é o vínculo intrínseco existente entre a utilização da linguagem e as atividades humanas. Os enunciados devem ser vistos na sua função no processo de interação (Fiorin, 2007, p. 101).

A observação dos gêneros discursivos produzidos durante a formação torna-se relevante, pois estes revelam e constroem identidades profissionais. As interações entre formadores universitários e professores em formação continuada produzem uma interlocução em que identidades dos dois produtores de discurso se constroem ao se delimitarem reciprocamente. Nessa pesquisa, nosso objeto é a interlocução universidade-professores na situação de formação continuada, que se revela a partir da escrita docente, solicitada por nós. Como formadoras, buscamos ler a escrita docente para ali nos vermos refletidas, no discurso dela, para podermos medir em que dimensão o conhecimento teórico ou de pesquisa pode efetivamente desencadear reflexões sobre a prática. A prática docente universitária formadora é assim medida pelos efeitos da prática de escrita de docentes da educação básica (Andrade, 2006).

Nesse contexto, as surpresas positivas e as decepções tornam-se momentos ricos para a análise. Leitores das escritas docentes, nós, pesquisadores universitários, temos acesso, nesses momentos, ao discurso que difere do nosso e, assim, delimitamos as próprias características do nosso discurso de formadores.

Como dissemos, o trabalho de formação implementado incluiu, simultânea e imbricadamente à apresentação de conteúdos teóricos, a ação constante de ler os textos dos professores-alunos e, muito freqüentemente, de se surpreender com eles. Avaliamos as nossas próprias surpresas buscando sempre devolver nossas impressões sobre os textos lidos, de modo a permitir aos autores dos textos que elaborassem intervenções sobre suas produções. A idéia era de se construir um contexto propício à produção e interlocução verdadeiras, já que constituídas de um

diálogo entre professores e formadores. Assim, num primeiro momento, vimos professores escrevendo como professores e decepcionando a expectativa dos formadores. Vimos também, pouco a pouco, a oportunidade de aprimorarem sua experiência como produtores-autores de textos. Sendo assim, a explicitação de sua relação com a linguagem, sua posterior abordagem e resgate tornaram-se ferramentas práticas de reflexão-formação. Ao mesmo tempo em que falávamos da linguagem, produzíamos linguagem (escrita). Espelhadamente, ao mesmo tempo em que falávamos de formação, produzíamos a formação. A fórmula aqui testada e proposta como eficaz pode se resumir pela equação de que, usando-se a ferramenta da linguagem, a experiência do uso, como construção dialógica, permite que se compreenda melhor *sobre* a linguagem e, assim, fertiliza-se o campo de compreensão desse objeto de conhecimento.

Há ainda, por fim, um outro resultado desejável, que esta experiência discursiva docente com textos escritos enseja. Podemos esperar que, por terem sido considerados interlocutores efetivamente em seus próprios processos de aprendizagem, os professores passem a considerar a escrita e leitura de seus alunos como linguagem efetiva, constitutiva de sujeitos ativos e autores que constroem suas identidades sociais e discursivas no efetivo processo de leitura e escrita.

Tais procedimentos, planejados para a formação docente, permitem-nos pensar numa construção de trajetórias de letramento docente e discente de forma mutuamente constitutiva. Antes de formar os alunos como leitores, na educação básica, consideramos os processos possíveis para os professores se observarem como produtores de linguagem, em certos posicionamentos discursivos e sociais: leitores, escritores, escribas, autores, revisores e outras. Supúnhamos, portanto, que a experiência de se colocarem na posição de interlocutores na formação, em interações discursivas com os formadores, traria para esses professores a segurança de tratarem seus alunos como seus interlocutores. Dariam-lhes, então, uma escuta mais consistente, seriam leitores de seus textos.

Os textos escritos

Nesse processo de interlocução, os textos escritos pelas docentes como tarefas ‘para casa’³, produtos da solicitação das formadoras que já os enquadravam em certos gêneros nomeados, foram os seguintes:

1. Flashes de suas memórias de alfabetizadas.
2. Descrição de atividade de alfabetização utilizada em suas salas de aula.
3. Sequência de atividades desenvolvida com seus alunos.

³ No curso, havia momentos não presenciais de escrita / leitura, em que os alunos eram solicitados a estudarem os textos de base e de escrita, tais como os ora mencionados.

4. Registro de seqüência didática realizada.
5. Relato reflexivo sobre o curso (no meio do curso)
6. Análise de um texto de aluno
7. Portifólio

No presente artigo, tratamos a escrita das professoras-alunas apenas como pano de fundo, um paralelo incontornável, para delinear um outro contexto de produção escrita de textos: o das formadoras. Enquanto as professoras-alunas escreveram dentro dos gêneros discursivos acima assinalados, as professoras-formadoras iniciaram suas construções discursivas através de relatos e narrativas em que faziam referência não somente a fala das professoras, mas também a suas próprias reações a elas. Assim como ocorreu no contexto das interações entre formadoras e professoras cursistas, a experiência de escuta, a partir da produção escrita de textos, também efetivou-se no âmbito “bastidor” da formação realizada. Nós, pesquisadoras-formadoras, escrevíamos e nos tornávamos interlocutoras entre nós, de nós mesmas, tomando por objeto as escritas das professoras do curso juntamente com as nossas próprias. Neste sentido, no interior do grupo de pesquisa, a escrita também foi formadora. Também pela escrita, enquanto as professoras formavam-se como professoras, nós nos formávamos como formadoras. Os textos produzidos foram compartilhados pelo grupo durante o período do curso e podem ser descritos pelos seguintes gêneros discursivos:

- 15 planejamentos das aulas,
- 25 relatos reflexivos de observação das aulas (uma observadora fez das 15 aulas, os outros 10 foram de observadoras esporádicas) e
- 9 atas de encontros de pesquisa.

No grupo de pesquisa, além das práticas correntes relacionadas a essa atividade - estudo, análise de dados e discussões orais conceituais-, todas passamos a ter a prática da escrita de textos de forma muito livre e espontânea. Escrevemos muito, a atividade era percebida com prazer. A produção dos textos era compartilhada através de sua leitura e análise. A socialização dos textos constituía-se em momentos de encontro do grupo e de efetiva construção de conhecimento. Além do prazer em nos lermos, observávamos nossos próprios estilos e encontrávamos ecos internos, criando metáforas que se tornaram significantes e foram nos permitindo conversar sobre as questões da formação e escrita docentes. O grupo consolidou-se como grupo em torno do objeto de pesquisa, que, por sua vez, refletia a existência real no curso de extensão.

A elaboração dessas escritas pelos membros do grupo de pesquisa suscitou a discussão sobre o gênero *registro subjetivo de reflexões de pesquisa*, usado pelas pesquisadoras, dentre as quais estão as próprias formadoras. No âmbito metodológico da pesquisa, permitiu situar nossa própria produção textual de pesquisadoras como algo inacabado, ainda a ser apurado, que só pode se

apurar no fazer e em se fazendo, apenas diante de elementos próprios à formação que desejamos e planejamos que aconteça. Ou seja, é no calor da construção de uma metodologia da formação docente ou de uma didática da formação docente que consideramos que devemos tratar simultaneamente, com igual seriedade, o produto e o processo, vistos em articulação, um alimentando o outro, fazer didático-pedagógico em coerência com conceitos disciplinares apresentados. Os aspectos formais referem-se a aspectos discursivos e os aspectos contedutísticos referem-se aos sentidos a serem construídos na formação. Seria uma enorme contradição tratar de modo monológico de conteúdos tão dialógicos como a linguagem conforme a concebemos. Sendo assim, há um trabalho de forma, um trabalho metadiscursivo, que estivemos dispostas a assumir em seu caráter próprio de inacabamento. Perceber que ainda não sabemos como temos que escrever e nos colocar na posição de aprendizes, de estudiosos que querem se dispor a saber um *modus faciendi* que esteja em sintonia com razões argumentáveis conceitualmente.

Ao assumirmos desta maneira nossa própria produção escrita, então, estivemos mais aptas a fazer as professoras discentes pensarem em suas próprias produções escritas desta mesma forma, ou seja, assumindo que as reflexões metadiscursivas são fundamentais para que a produção textual seja de qualidade, cumprindo funções comunicativo-interacionais eficazmente, constitutivas de sujeitos que têm um projeto de escrita e não estejam escrevendo para cumprir o que se deve cumprir, ocupando aquela posição de poder dada, de tarefeiros.

Sem perder o rigor e a perspectiva afastada, requisito de um trabalho acadêmico, procuramos, em nossa pesquisa, refletir sobre os “nós de gravata” e “suspensórios” que por vezes nos colocamos ao examinarmos dados empíricos. Refletimos sobre as interações discursivas buscando identificar como são construídas parcerias com outros autores/leitores do grupo de pesquisa que assim também constituem nossa perspectiva. Os dados delinearam-se com muita clareza ao virarmos a lente metodológica para nossa própria construção discursiva. Como expressa Machado de Assis no trecho:

Que isto de método, sendo, como é, uma coisa indispensável; todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco à fresca e à solta, como quem não se lhe dá da vizinha fronteira, nem do inspetor de quarteirão. (Assis, 1997, p. 34).

Assim, mesmo com rigor metodológico, encontramos no diálogo com o grupo “a fresca” de outros ares que nos compõem como pesquisadores, professores e formadores, tratando a nossa própria escrita como matéria para introspecção.

Narrativas de identidade e posicionamentos

A produção discursiva do grupo de pesquisa, sob forma de textos escritos, pode se definir como construções narrativas. O trabalho de análise buscou identificar como os traços de identidades públicas e privadas (pessoais e profissionais) estavam posicionadas na narrativa, informando sobre suas relações com os contextos de ordem macro social e micro-interacional. As participantes mostraram, em suas histórias, os seus posicionamentos, como formas de escolhas pessoais, realização de desejos, identidades “antigas” relacionadas ou não com a construção atual, e como constroem seus desejos identitários no discurso.

Assim, consideramos a questão ampla da função narrativa como em Mishler (1999, 2003), em que os narradores organizam os recursos da língua para contar uma história que deve se encaixar aos contextos, às intenções dos contadores e às expectativas dos interagentes/escritores/leitores, levando-se em conta a percepção de que a narrativa é uma história regida pelo seu final.

As narrativas possuem ainda um aspecto retórico (Bruner, 2001, p.35), observável não somente através de seu aspecto avaliativo, mas também pelo que as justificam como uma história reportável e de tomada de posição: “um comprometimento com certas pressuposições sobre si mesmo, sobre as relações de si mesmo com outros, sua própria visão de mundo e seu próprio lugar neste mundo” (Bruner, op. cit., p. 35). Nos relatos que coletamos, cuja função específica era contar uma história, qual seja, recriar eventos passados na perspectiva do presente e refletir e argumentar sobre as experiências e identidades que a compunham, ou que desejavam compor como narradores, a narrativa de experiência tomou uma perspectiva argumentativa, de desejo de construir uma identidade com um grupo determinado de pessoas, como a construção de um projeto que visa a entrada em uma comunidade de prática (Wenger, 1998) específica, um grupo de pesquisa acadêmica.

Identidades profissionais como posicionamentos

O conceito de posicionamento (Davies & Harré, 1990; Harré & van Langenhove, 1999) é adotado em nossa pesquisa como recurso analítico para o tratamento da construção das identidades de *self*, tanto pessoais quanto profissionais, que conduzem à análise da construção das identidades pessoais e profissionais dos participantes, evidenciadas nas narrativas de experiência de vida. Os posicionamentos são construídos e situados em contextos específicos (micro e macro) e são trazidos para a narrativa de experiência profissional para “justificar” as escolhas e construções identitárias e discursivas de cada um dos participantes. À medida que os participantes se posicionam no discurso, posicionam os outros de forma relacional ao *self*, e estabelecem significados que surgem nas diversas dimensões (macro históricas, sociais, pessoais

e interacionais), vindo, assim, a construir uma rede de relacionamentos constituída dentro e fora da interação discursiva em curso.

Ao filósofo francês Louis Althusser é atribuída a origem do termo ‘posicionamento’ (cf. Widdicombe, 1998). Althusser (1971 [2002]) afirma que é função da ideologia interpelar ou chamar indivíduos para posições específicas de sujeitos, para que estes construam os tipos de identidades que são relacionadas às práticas sociais e discursivas aceitas em sociedade, pois tanto *selves* quanto identidades são produto desses discursos, estando, portanto, conectados a essas práticas sociais (Widdicombe, 1998, p.200). Para Althusser, entretanto, aos sujeitos não era dado o arbítrio de construir os posicionamentos, mas eram treinados a reconhecê-los e, assim, assumi-los.

Essa noção um tanto determinista das posições do sujeito de Althusser (1971) é questionada por Henriques, Holloway, Urwin, Venn & Walkerdine (1984[1998] p. 204), de linha psico-analítica, ao observarem que um conjunto por vezes múltiplo e contraditório de posicionamentos não é deterministicamente constituído em discurso, uma visão que não deixa espaço para criação, mudança e agentividade do indivíduo. Ao contrário, os autores também argumentam que os posicionamentos são construídos relacionalmente, ressaltando que nem todo tipo de posicionamento está disponível para a construção discursiva de todos os indivíduos, pois “práticas e significados têm histórias, desenvolvidas através da experiência de vida de cada pessoa” (Henriques et al., op.cit, p. 236). Além disso, há que se considerar que as histórias não são produto de um único discurso ou contexto (hegemônico ou não) e que os sujeitos “investem” nas posições discursivas disponíveis, construídas socialmente, na expectativa de que, ao assumirem determinadas posições de sujeito dentro do discurso e dos contextos, deverá haver algum tipo de “pagamento ou recompensa” emotiva e social pelas identidades assumidas.

Os significados construídos a partir da adoção de determinadas posições de sujeito e não outras podem ser, então, considerados como um produto “da história da pessoa, e o que é expresso ou suprimido na significação é tornado possível pela disponibilidade e hegemonia de determinados discursos” (Henriques et al., op.cit, p. 239) disponíveis e aceitos em relação aos contextos dos quais os indivíduos fazem parte, ou com os quais querem construir identidade de pertença e relacionamento.

A visão de Henriques et al. (1984) partilha aspectos da interpretação sócio-construcionista do *self* em discurso (Gergen, 1999), colocando em questão a influência do discurso sobre o sujeito. Além disso, os autores partilham da questão dialógica e relacional da construção discursiva dos posicionamentos, que, conforme observa Wortham (2001, p.17), depende fundamentalmente do enunciado e da perspectiva dos outros falantes (escritores-leitores).

Em nosso trabalho, adotamos, portanto, a perspectiva de considerar as identidades como posicionamentos, conforme exploram Davies & Harré (1990), da psicologia discursiva. Para os autores, as identidades são produzidas e negociadas discursivamente, em contextos localizados. Estes autores expõem a concepção de que identidades são dadas *a priori* e, a partir daí, tentam estabelecer parâmetros básicos para a noção de posicionamentos discursivos. Em nossa análise, estes pressupostos revelaram-se dinâmicos para explicitar a construção das identidades de *self* e dos outros através do discurso.

A definição de posicionamento é oferecida por Harré & van Langenhove (1999):

Posicionamento é um processo discursivo pelo qual as pessoas são localizadas em conversações como participantes observáveis e subjetivamente coerentes em um enredo ('storyline') conjuntamente produzido. Podem existir posicionamentos interativos em que aquilo que uma pessoa fala posiciona outra pessoa. Podem, também, existir posicionamentos reflexivos em que a pessoa se auto-posiciona. Entretanto, seria um erro assumir que, em quaisquer dos casos, posicionamentos são necessariamente intencionais (Davies & Harré, 1999, p. 37).

O posicionamento é, portanto, uma noção eminentemente relacional e, de certa forma, construída em situação de contraste, pois as situações de posicionamento são construídas socialmente na interação. Esta visão é, também, compartilhada por Mishler (1999), que assume serem nossas identidades definidas através das formas como nos posicionamos diante das diversas dimensões de nossos relacionamentos. Similarmente, para Fairclough (1992), ao nos posicionarmos em um discurso, não o fazemos de forma passiva, mas somos agentes do discurso; agimos neste de forma a demonstrar ativamente um posicionamento que requeremos para nós e para os outros.

Análise narrativa dos posicionamentos de uma participante de um grupo de pesquisa acadêmica

Analizamos fragmentos da escrita de uma das componentes de nosso grupo de pesquisa, a quem, a fim de preservarmos anonimidade, chamaremos de "Débora". Débora, à época que iniciou seu contato com o grupo, era candidata a uma vaga de doutorado no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação de uma universidade pública do Rio de Janeiro, e já havia trabalhado tanto na educação básica, como alfabetizadora, quanto em formação continuada e ensino superior. Em um de seus relatos para o grupo de pesquisa, escreveu o texto "*Observações de uma formadora*".

É importante notarmos que, no próprio título de sua narrativa, Débora já coloca em ação um primeiro desejo de posicionamento profissional marcante, o de "formadora".

Vejam os a seguir, então, alguns posicionamentos que são construídos no discurso de seu relato.

Fragmento 1 –

1 Quinze de agosto de dois mil e seis, dia de Nossa Senhora da Glória para os católicos e de
2 Iemanjá, no sudeste, para os espíritas, o curso de extensão em alfabetização é retomado. É
3 para mim um momento importante porque fui aluna deste curso no início da minha vida
4 profissional.
5 Era professora de uma turma 000 da escola ABCD⁴ na época em que as CREs eram
6 chamadas de DECs. A minha inscrição no curso muito provavelmente deve ter sido
7 motivada pela mesma angústia com a aprendizagem dos alunos (ou será pouca
8 aprendizagem? Ou ainda diferentes aprendizagens de crianças diferentes das quais
9 estamos acostumados a conviver?) que vi e ouvi nas falas das professoras inscritas treze
10 anos depois de minha passagem pelo curso.

Um primeiro movimento, logo no início do relato, é Débora posicionar-se como narradora de um acontecimento (linhas 1 – 3, “Quinze de agosto de dois mil e seis, dia de Nossa Senhora da Glória para os católicos e de Iemanjá, no sudeste, para os espíritas, o curso de extensão em alfabetização é retomado”), o que a autoriza discursivamente a dar início a sua construção no gênero narrativo, como alguém que tem uma “história a contar”, para, logo em seguida, (linhas 3 e 4) posicionar-se pessoalmente (“É para mim um momento importante”) e profissionalmente, de forma imbricada ao posicionamento de aluna, pois se iniciava na carreira docente (“porque fui aluna deste curso no início da minha vida profissional” (linhas 3 e 4).

Nas linhas 5 e 6 do parágrafo seguinte, Débora se posiciona como professora alfabetizadora (“Era professora de uma turma 000 da escola ABCD na época em que as CREs eram chamadas de DECs”), e o evento narrativo é colocado no passado, apontando para um posicionamento docente anterior, e que talvez não seja mais aquele com o qual deseja construir pertencimento a uma comunidade acadêmica, como veremos mais adiante.

O fragmento 2, a seguir, mostra um movimento de construção identitária de Débora que é distinto do anterior, como demonstramos:

Fragmento 2 –

11 Ao longo desse tempo muita coisa foi escrita, dita e determinada em educação, tanto no
12 campo universitário como nos sistemas públicos de ensino, e os professores, em
13 especial as professoras alfabetizadoras, ainda apresentam questões que, no campo
14 acadêmico, parecem superadas.

Neste fragmento, Débora constrói um posicionamento discursivo que afasta as construções identitárias de professora alfabetizadora posicionando uma outra construção identitária: acadêmica. Podemos observar que a narradora tem uma perspectiva de afastar esses dois posicionamentos um do outro, ao construir um discurso que parece dicotomizar as questões

⁴ Para manter anonimidade, nomes e locais foram mudados.

discutidas em ambos os contextos de ação de uma prática (“e os professores, em especial as professoras alfabetizadoras, ainda apresentam questões que, no campo acadêmico, parecem superadas”). A questão que se coloca nesse momento do seu discurso para reflexão é: estará a narradora construindo um discurso em que se afasta da posição de “professora alfabetizadora”? No movimento discursivo de tematizar seus questionamentos e sua própria prática docente, que posicionamentos identitários está construindo para si? Como Débora se descobre professora-formadora-escritora à medida que escreve e reflete?

Observemos, no fragmento 3, como Débora constrói outros desejos identitários:

Fragmento 3 –

15	16	17	18	19	20	21	22
/.../	(omissão)	/.../	Outra pergunta me toma, este conhecimento que procuram é para ampliar seus conhecimentos de professoras ou para reforçar suas concepções educacionais?	Gostaria de ir respondendo esta questão aos poucos, pela observação, mais especialmente pela interlocução, pelo movimento dialógico do ouvir e do falar entre formadora e professoras em formação. Lembro-me de uma palestra de Paulo Freire que assisti em 1989, na UXXX, recém-formada, professora recém-concursada do município do RJ. Ele dizia que o formador, ao formar se reforma. Acho que é este o movimento do processo de formar. Ao ensinar, aprender.			

Nas linhas 15 a 16 (“Uma outra pergunta me toma, este conhecimento que procuram é para ampliar seus conhecimentos de professoras ou para reforçar suas concepções educacionais?”), Débora coloca em ação um outro tipo de posicionamento profissional em seu discurso. Ela coloca em ação um posicionamento reflexivo de pesquisadora, e assim, reflete sobre seus conhecimentos e os conhecimentos de outros. Nesse movimento, coloca a perspectiva do professor reflexivo, que reflete na ação e sobre a ação (Schön, 1987), assim se construindo não como uma professora alfabetizadora, como havia se posicionado anteriormente, no fragmento 1, mas como uma professora que tematiza suas questões, como deve ser na universidade e no grupo de pesquisa, buscando, dessa forma, constituir-se e posicionar-se dentro desta comunidade de prática acadêmica e como candidata ao programa de doutorado. É interessante notar como a sua construção discursiva muda. O relato que até então predominava como reconstrução de eventos passados (através do uso predominante de tempos verbais no passado) é reconfigurado na adoção, não apenas de vocábulos significativos da intelectualidade acadêmica, mas também de um tempo experiencial presente que denota, não história, mas avaliação, criação de hipóteses e reflexão sobre o seu fazer (linhas 17 a 19 – “Gostaria de ir respondendo esta questão aos poucos, pela observação, mais especialmente pela interlocução, pelo movimento dialógico do ouvir e do falar entre formadora e professoras em formação”) e linhas 21 e 22 (“Acho que é este o movimento do processo de formar. Ao ensinar, aprender”).

Uma outra construção discursiva importante neste momento, que auxilia a narradora nesta nova construção discursiva e de posicionamento profissional, é a reconstrução da voz do outro no discurso, um outro que é na verdade, um educador de renome, Paulo Freire, com quem se posiciona de forma direta (“Lembro-me de uma palestra de Paulo Freire que assisti em 1989, na UXXX, recém-formada, professora recém-concursada do município do RJ. Ele dizia que o formador, ao formar se reforma. Acho que é este o movimento do processo de formar”, linhas 19 a 22). Este fragmento parece apontar para a nossa idéia de que o relato de Débora é um projeto reflexivo, em que, como narradora-professora, ela se constrói no paradigma do professor reflexivo (Schön, 1987).

No fragmento 4, a seguir, analisamos uma outra ocorrência na escrita de Débora que aponta para uma construção identitária distinta, mas complementar ao posicionamento profissional examinado no fragmento 3, constituindo um elemento relevante para compreendermos a escrita docente como instigadora e construidora da formação docente.

Fragmento 4 –

...	.../ omissão
23	A questão do ciclo, propriamente dita, me faz pensar que seja preocupação com
24	o tema em decorrência das mudanças no sistema de ensino do município do RJ. Há uma
25	mudança real na estrutura e as professoras apresentam-se com muitas dúvidas e críticas
26	a ela. Eu me pergunto, mais uma vez, qual é a natureza da preocupação das professoras
27	com relação ao ciclo. Tenho algumas hipóteses:
28	São contrárias as fundamentações teóricas do ciclo? Caso seja
29	afirmativa, indica que a conhecem e preferem a estrutura seriada.
30	Tem [sic] medo de trabalhar porque não dominam sua metodologia?
31	Não aceitam as determinações da SME?
32	Querem aprender, ter mais cursos sobre o tema?
33	Defende a antiga estrutura porque não teriam que “aprender mais nada
34	de novo?”.
...	.../ omissão

Neste fragmento, Débora coloca-se em um movimento discursivo em que procura posicionar-se como uma profissional reflexiva, buscando construir afinidade com um grupo de pesquisa ou uma comunidade de prática acadêmica específica (Wenger, 1998). Começa também a colocar em ação um posicionamento profissional de pesquisadora, o qual também se constitui como um dos posicionamentos do grupo de pesquisa de que participa. Notemos que nas linhas 23 a 27 (“A questão do ciclo, propriamente dita, me faz pensar que seja preocupação com o tema em decorrência das mudanças no sistema de ensino do município do RJ. Há uma mudança real na estrutura e as professoras apresentam-se com muitas dúvidas e críticas a ela. Eu me pergunto, mais uma vez, qual é a natureza da preocupação das professoras com relação ao ciclo”), a narradora redimensiona seu texto para colocá-lo, não como relato de experiência e reflexão, mas como um argumento, ampliando, assim, as fronteiras discursivas do gênero formador. Dessa

forma, Débora constrói para si um posicionamento de pesquisadora, distinto dos anteriores, mas em afinidade com o grupo de pesquisa de que participa.

Em seguida, ainda posicionando-se como pesquisadora, anuncia as hipóteses (“Tenho algumas hipóteses”, linha 27) para sua argumentação, as quais são apresentadas nas linhas seguintes (28 a 34). Notemos que ao se construir como pesquisadora Débora se afasta da construção identitária com as alfabetizadoras. Aquelas em que as professoras são posicionadas no lugar do “outro”, através do pronome “elas” (“Tem [sic] medo de trabalhar...”; “não aceitam as determinações”; “querem aprender...”), com que não parece partilhar afinidade em relação aos temas discutidos em seu relato.

Em vias de uma conclusão parcial

A escrita de Débora produz um gênero discursivo híbrido e riquíssimo para pensarmos a escrita como ferramenta de formação docente. Não temos apenas a narrativa da experiência organizada no relato, mas uma produção discursiva complexa, que aponta para um imbricado jogo de construções identitárias importantes para a sua formação docente e a interacionalidade dos posicionamentos construídos na comunidade de prática que se constitui no grupo de pesquisa. A riqueza do relato está longe de ter sido totalmente desvendada, não somente porque apenas analisamos uma pequena parte deste, mas também porque nossa interpretação pode ser visitada por Débora, sujeito-objeto deste relato.

Além disso, a fluidez e inconclusividade do gênero discursivo como ferramenta para formação docente traz em si uma discursividade que não se define nem se fecha; ao contrário, mais se abre como um recurso que não é apenas organizador da experiência, mas reflexivo e argumentativo, em que posicionamentos profissionais, pessoais e de outros podem ser construídos e reconstruídos discursivamente, para temporariamente construirmos uma matéria pertinente à formação docente. A experiência discursiva sobre a formação se torna, então, fundamental para construção não somente de posicionamentos profissionais, mas do próprio saber docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Lenin and Philosophy and Other Essays*. Canadá: Monthly Review, 2001[1971].

ANDRADE, L. T. “Que linguagem falar na formação docente de professores de língua?” In **SCHOLZE, L. e RÖSIG, T. M. K.** (orgs.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: DF, 2007.

- _____. *Escrita, leitura e literatura na escola: professores em formação*. Projeto de pesquisa registrado no Sigma UFRJ, 2006.
- ASSIS, M.** *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Porto Alegre: L&PM, 1997. (Cap. IX, p. 34).
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.).** *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5ed. São Paulo: Hucitec, 1990 (original de 1929).
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (original de 1979)
- BRUNER, J.** “Self-Making and World Making”. In J. Brockmeier & D. Cabaugh (Eds.) *Narrative and Identity: Studies in Autobiography, Self and Culture*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, p.25-37, 2001.
- CHARLIER, E., PAQUAY, L., PERRENOUD, P.** *Formando professores profissionais. Quais estratégias?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DAVIES, B. & HARRÉ, R.** “Positioning: the Discursive Production of Selves”. In *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), p.43-63, 1990.
- FAIRCLOUGH, N.** *Discourse and Social Change*. Great Britain: Polity, 1992.
- FIORIN, J.L.** “O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios”. In SCHOLZE, L. e RÖSIG, T. M. K. (orgs.) *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: DF, 2007.
- GERALDI, C., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A.** *Cartografias do trabalho docente – professor pesquisador*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1998.
- GERALDI, J. W.** “A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade”. In VAL, M. da G. C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GERGEN, K.J.** *An Invitation to Socioconstructionism*. London: Sage, 1999.
- HENRIQUES, J. et alii.** *Changing the Subject*. New York: Routledge, 1984.
- MISHLER, E.** *Storylines: Craftartist’s Narratives of Identity*. Cambridge: Harvard, 1999.
- _____. “Narrativa e identidade”. In L. P. Moita-Lopes & L. C. Bastos (Org.). *Identidades: Recortes multi e interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2003.
- RICOEUR, P.** *Narrative Time*. *Critical Inquiry*, 7 (1), p.169-190, 1980.
- SCHÖN, D. A.** *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. USA: Jossey-Bass, 1987.
- TARDIF, M.** *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- VAN LANGENHOVE, L. & HARRÉ, R.** “Introducing Positioning Theory”. In *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Great Britain: Blackwell, p.14-31, 1999.
- WENGER, E.** *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. USA: Cambridge, 1998.

WIDDICOMBE, S. “Identity as Analyst’s and Participant’s Resource”. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.). *Identity in Talk*. Great Britain: Sage, p.191-206, 1998.

WORTHAM, S. *Narratives in Action: a Strategy for Research and Analysis*. New York: Teachers College, 2001.