

PROFESSORES ALFABETIZADORES E FORMA(TA)ÇÃO CONTINUADA: (im)possibilidades de autoria

Letícia Moraes Esposto¹

Filomena Elaine Paiva Assolin²

Eixo temático 7: Alfabetização e formação inicial e continuada de professores

Resumo:

Este trabalho apresenta resultados de análises discursivas que buscaram compreender o que dizem os professores a respeito do material didático oficial de que se valem para alfabetizar seus alunos. Além disso, trazemos também algumas análises sobre os dizeres dos professores acerca dos momentos da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Consideramos que o processo de alfabetização é um dos principais objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do EF, e, para que esse processo ocorra de forma exitosa e as crianças se apropriem das funções sociais da leitura e da escrita, é importante que o professor alfabetizador tenha sólida formação inicial e continuada acerca do tema. Para compreender melhor como se dá o trabalho com o material didático e a formação continuada através dos momentos de ATPC, entrevistamos coordenadores e professores alfabetizadores através de questionários semiestruturados. Além das entrevistas compõem nosso *corpus* observações de aulas com registros em caderno de campo. Nosso referencial teórico-metodológico ampara-se na Análise de Discurso de matriz francesa, na Teoria sócio-histórica do Letramento e nas Ciências da Educação. Nossas análises discursivas apontam que o trabalho pedagógico dos professores se dá quase que exclusivamente através de um único material didático utilizado na rede estadual, o que pode interferir no processo de alfabetização oferecido aos alunos, e, também na autoria docente. Para concluir, defendemos que a qualidade das práticas pedagógicas está diretamente ligada à qualidade da formação continuada oferecida aos professores.

Palavras-chaves: Análise de discurso; Professor alfabetizador; Formação docente; Material didático; Autoria.

¹Mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. Professora da Educação Básica. Contato: leticia.esposto@gmail.com

²Livre docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP. Contato: elainefdoc@ffclrp.usp.br

Introdução

O trabalho aqui apresentado traz o recorte de uma pesquisa que nasceu através da inquietação das pesquisadoras com as práticas pedagógicas de alfabetização observadas no cotidiano escolar. Essas inquietações levaram-nos a buscar entender qual é a relação dos professores com o material didático³ que utilizam para alfabetizar os alunos pelos quais são responsáveis, e ainda, quais são as condições de produção das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC's), consideradas como um momento de formação continuada oferecida pelo governo estadual paulista.

O interesse pelas formações continuadas se deu por percebermos que essas influenciam sobremaneira a prática docente com a alfabetização. Ao longo da pesquisa, pudemos perceber que as ATPC's reiteram e (re)forçam o trabalho com o material didático oficial, organizado e enviado pelo governo paulista. Assim sendo, os professores ficam restritos a uma única maneira de trabalhar com seus alunos o que pode gerar impactos no processo de ensino e aprendizagem e na autoria do professor (TFOUNI, ASSOLINI, 2008).

A alfabetização é um dos principais objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante salientar que não se trata de um produto, mas sim de um processo que envolve além de muitos outros aspectos, conduzir o sujeito a ler, escrever e se apropriar das funções sociais e discursivas dessas práticas, como afirma Mortatti (2014). Tfouni (2013) e Assolini (2015, 2016) afirmam que esse é um processo complexo e que exige do professor um sólido preparo de conhecimentos teóricos e práticos.

Com isso, consideramos primordial que o professor esteja fundamentado teoricamente, e, ainda, que atualize seus conhecimentos em momentos de formação continuada onde haja também trocas significativas com seus pares. Partimos do pressuposto segundo o qual dependendo das condições de produção em que se dão essas formações continuadas, elas poderão ou não possibilitar ao professor reflexões significativas, de forma que ele amplie seu grau de letramento e assuma uma posição de autoria da sua prática pedagógica.

Para responder aos objetivos e questionamentos acima levantados, valer-nos-emos das contribuições dos estudos concernentes à alfabetização, à teoria sócio-histórica do letramento, à Análise de Discurso de Matriz francesa Pechêutiana e às Ciências da Educação.

³ O material didático que nos referimos é o material organizado e distribuído pelo governo estadual paulista, o qual trabalha o ensino de Língua Portuguesa através do material Ler e Escrever e o ensino de Matemática através do material EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais).

Referencial Teórico: Alguns conceitos centrais da Análise de Discurso

Quando nos referimos à Análise de Discurso (AD), fazemos alusão a um campo teórico que passou a vigorar a partir dos anos sessenta, tendo como principal expoente o filósofo francês Michel Pêcheux. De acordo com o estudioso, podemos definir o conceito de “discurso” como “um efeito de sentido entre interlocutores”, (PÊCHEUX, 1990a, p. 176). Portanto, não nos ancoramos na perspectiva de que exista um emissor e um receptor de uma suposta mensagem que chegará tal como foi transmitida. Há, na constituição do discurso, deslizamentos de sentidos, atos falhos e brechas que requerem a compreensão de seu funcionamento.

Ressaltamos que o discurso não está/é livre e solto, pois ele se submete a uma formação discursiva que é regida por uma formação ideológica. Sendo assim, a depender do local e situação decidimos se um dizer é cabível, logo, a formação discursiva é “(...) aquilo que numa formação ideológica dada - ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2009, p. 43).

De acordo com Pêcheux (1990b), as formações discursivas não são blocos homogêneos, acabados e fechados, mas sim, caracterizam-se pelas contradições e suas circunstâncias heterogêneas. Assolini (2015, p. 70), afirma que “uma formação discursiva, que é o lugar da constituição do sentido (sua matriz), está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso”.

Para compreendermos essas redes em que o discurso é constituído trazemos o conceito de formações ideológicas que: “(...) constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras” (HAROCHE, 1971, *apud* ORLANDI, 2003, p. 27).

Destacamos que esse interlocutor do/no discurso não é tido para a AD como um simples indivíduo, mas sim um sujeito atravessado e interpelado pelos efeitos do inconsciente e da ideologia, consecutivamente. Segundo Pêcheux (2014b, p. 135) “só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para sujeito”.

Após essa breve apresentação dos conceitos da AD, esclarecemos que o analista busca “(...) explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento” (ORLANDI, 2007, p. 88).

Metodologia

Para compor o *corpus* foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras e duas coordenadoras pedagógicas, sendo que todas eram efetivas da rede estadual paulista. Essas professoras atuavam em turmas de primeiros e segundos anos do EF. Todas exerciam a profissão há pelo menos oito anos e estavam na faixa etária de 34 a 58 anos.

Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim sendo, as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra. Com o questionário semiestruturado buscamos saber como as professoras enxergam a escola e, ainda, como veem suas práticas, como alfabetizam, com qual material e através de qual concepção, assim como, buscamos conhecer também como ocorrem os momentos de formação continuada.

Faz-se necessário assinalar que a AD trabalha com o paradigma indiciário (GINZBURG, 1980), o qual nos ensina a considerar e valorizar também os indícios e vestígios que podem parecer insignificantes à primeira vista. No nosso caso, rastreamos, perseguimos e perscrutamos indícios linguístico-discursivos nos dizeres das professoras, que foram entrevistadas.

Para essa forma de abordagem do objeto (AD),

não é necessário que se acumule uma quantidade mínima aceitável de dados – amostragem significativa – para chegar a alguma conclusão válida, pois o dado não é uma realidade que tem valor por conta do tamanho de sua incidência ou repetição, mas por aquilo que ele indicia (GINZBURG, 1991), ou seja, pela realidade a que ele pode dar acesso. (PAULA e TFOUNI, 2013, p. 196).

Além das entrevistas, assistimos a 15 horas de aulas ministradas por cada professora, e as observações foram registradas em um diário de campo, sendo também utilizadas para a composição do *corpus*. A metodologia, para a AD, se estabelece num movimento contínuo entre teoria e a própria análise, em um ir e vir constante entre o *corpus* e os fundamentos.

Para a análise das entrevistas, selecionamos recortes que, de acordo com a AD, são entendidos como “(...) fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 2003, p.139). Detivemo-nos nesses recortes e, especificamente, nas sequências discursivas de referência (SDR), “enquanto manifestação da realização de um intradiscorso - como ponto de referência a partir do qual o conjunto de elementos do *corpus* receberá sua organização” (COURTINE, 2016, p. 25).

Após selecionados os recortes e as SDR (COURTINE, 2016), o trabalho do analista consiste em relacionar as situações de enunciação, o sujeito, as formações discursivas e ideológicas a uma determinada conjuntura sócio histórica (COURTINE, 2016, p. 25).

Análises discursivas: alguns resultados e discussões

Os recortes apresentados a seguir dizem respeito à seguinte questão: Aqui na escola geralmente, como são as formações continuadas? Elas são voltadas para o melhor aproveitamento do material?

Sujeito PD: Sim... tem... o professor tem o livro dele né, e lá tem tudo pra você estudar... é isso que nós seguimos nas formações de ATPC

Sujeito PA: Não é tudo dentro mesmo, ou é alfabetização ou dentro de matemática... então a formação é assim mais voltada pro material, como a gente pode tá trabalhando, no material dentro do conteúdo que é o Ler e Escrever e o EMAI também. Nosso carro chefe mesmo é o Ler e Escrever e o EMAI.

Considerando o recorte acima, percebemos que a formação continuada dessa escola trata fortemente do material didático (MD) quando os sujeitos afirmam que a formação é voltada para o estudo do material e as formas de trabalhar com ele em sala de aula. Dessa forma, percebemos que a ATPC não se dá como um momento de reflexões sobre o cotidiano escolar. Como consequência, os sentidos que circulam nessas formações, são os presentes nos materiais didáticos Ler e Escrever e EMAI. Embora não se deem conta disso, os professores, ao reproduzirem os sentidos intitucionalizados, presentes no materiais didáticos, filiam-se formações discursivas nas quais predominam as redes de sentidos oficiais, consagradas como principais, verdadeiras, corretas.

Com isso, vemos que há uma legitimação desses sentidos que são colocados ideologicamente como únicos e naturais. Pêcheux (2010) afirma que a ideologia é quem fornece essas evidências ao sujeito que acredita, assim, que determinada realidade só poderia se dar de uma forma e não de outra. De acordo com Orlandi (2009, p. 20) "(...) o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia".

Nesse recorte, os sujeitos afirmam que a formação continuada da escola trabalha estreitamente com questões do MD. Vemos, que nesse contexto, forma-se o professor para

trabalhar competentemente com o material didático, que é incansavelmente discutido na formação, causando um engessamento das reflexões, que giram em torno de como ensinar, como fazer, como aplicar.

Encontramos ainda, nesses recortes, a presença do significante “carro chefe”. De acordo com o Dicionário Google, carro chefe é o “elemento que se destaca em um conjunto, obra ou empreendimento qualquer, por ser o principal, o mais significativo, etc”. E a palavra chefe, “Pessoa que governa, comanda, dirige [...] Pessoa que detém o poder numa empresa”. Assim sendo, percebemos que o MD é o elemento que se destaca, que comanda e dirige, não só a sala de aula, mas todo um sistema de ensino que, nesse caso, abrange todo o estado de São Paulo desde o ano de 2008.

E, afinal, por que muitas vezes os professores se (as)sujeitam às amarras do MD? Na maioria dos casos, os professores não se entendem como profissionais capazes de se contraporem aos autores e materiais que integram Programas Oficiais, como é o caso do Ler e escrever e EMAI.

Seguindo, trazemos mais alguns recortes para análise. Esses recortes refletem o seguinte questionamento: como funcionam as orientações das formações continuadas? Há a possibilidade de não trabalhar com esse MD?

Sujeito PA: A gente tem que seguir o planejamento, seguir o que a gente faz nos estudos, que é o que vem para gente lá da diretoria de ensino

Sujeito PC: Tem algumas lacunas que a gente encaixa de outra maneira, mas sempre voltada pro método... Geralmente eu encaixo algumas atividades... têm essa liberdade sempre comunicando a direção

Sujeito PB: Não... ela [coordenadora] fala que aqui tem que trabalhar com esse material, claro que se a pessoa bater o pé e não quiser trabalhar com o livro didático e tal, é... não tem problema, mas ela prefere que a gente trabalhe

Sujeito PD: Não, nós temos que trabalhar, nós temos que trabalhar, se eu gosto ou não nós temos que trabalhar, a gente tem que tentar se... Fazer com que a atividade seja atrativa para a criança, por mais que você não goste.

Temos em todos esses recortes, a presença da expressão “tem que” que, nesse contexto, indica uma palavra de ordem, uma ordem que os professores não podem se abster.

Nessas condições de produção, é muito difícil que o professor se sinta autorizado a assumir a posição de autor (TFOUNI; ASSOLINI, 2008) em suas práticas pedagógicas. As interpretações e os sentidos que circulam na sala de aula são sempre aquelas propostas pelos autores que confeccionam os materiais do Programa Ler e Escrever e EMAI.

Quando o professor não se dá conta de que é capturado ideologicamente, e não se entende na posição de um sujeito capaz de questionar o que trazem os MD, que, também lhe dizem como desenvolver a sua prática pedagógica, ele, o professor, coloca-se e é colocado na posição de repetidor de sentidos, didáticas e práticas de ensino com as quais não se identifica, ou, ainda, com as quais não concorda.

Uma das consequências negativas decorrentes da não possibilidade de os professores colocarem-se como autores de seu próprio dizer diz respeito ao apagamento da função do professor de seus “saberes-fazer” (NÓVOA, 2017) em função da utilização desse material como um guia a ser seguido e cumprido.

Concordamos com Kleiman (2007, p. 18), quando afirma que: “o curso de formação deve funcionar (...) como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita”.

De acordo com Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são plurais, compostos e heterogêneos, porém, diante dessa realidade, vemos que não há espaço para a autoria do professor, que está sempre submetido às regras do sistema. Concluímos assim que as ATPC's se tornam momento de forma(ta)ção dos professores, não proporcionando a esses um fazer pedagógico autônomo.

Breves Considerações Finais

Após realizadas as análises, constatamos que a formação continuada se ocupa prioritariamente de questões instrucionais, de como lidar e como trabalhar com o MD proposto pela Secretaria Estadual de Educação. Acreditamos, que muito pelo contrário essas formações deveriam ser lugar de desestabilização dos conhecimentos, dos discursos parafrásticos e das práticas sem sentido para professores e alunos.

A formação continuada, segundo o nosso entendimento, poderia ser um espaço onde os docentes ressignificassem seus saberes, colocando-os como autores principais do processo de construção e reconstrução de seus conhecimentos. É necessário que a escola

construa esses espaços crítico-reflexivos que garantam aos professores deslocamentos e avanços teóricos no pensamento e nas práticas pedagógicas com alfabetização.

Amparados na AD, almejamos um trabalho pedagógico pautado na polissemia, na criação de inúmeros sentidos possíveis. Acreditamos, pois, que os professores podem se afastar desse trabalho parafrástico apoiado somente em um MD e devem ocupar a posição de autoria de seu dizer, fazendo com que os sentidos que circulam em sala de aula sejam múltiplos e significativos.

Defendemos, assim, um trabalho pedagógico que valorize os professores e seus conhecimentos, que contribua para o desenvolvimento do senso crítico dos sujeitos e lhes possibilite uma prática pautada na reflexão do cotidiano.

Referências

ASSONILI, F. E. P. **Alfabetização e letramento**: aspectos históricos, conceituais e proposta pedagógica. In: Educação: Uma visão (da ARE). MORENO, L. C. (Orgs.) Ed. Legis Summa, Ribeirão Preto, 2015.

_____. **A escrita e sujeitos-professores**: relações, cicatrizes, ensino e identidade profissionais. In: Subjetivação e Processos de identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas- Inflexões no ensino. PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs.). Campinas, SP: Fontes Editores, 2016.

COURTINE, J. J. **Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso**. University of Auckland (New Zealand). Trad.: Flávia Clemente de Souza - Universidade Federal Fluminense e Márcio Lázaro Almeida da Silva - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Policromias. Junho/2016.

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia de Letras, 1980.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MORTATTI, M. R. L. FRADE I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 25. maio. 2017.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Interpretação e autoria**: leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. **Regularidade e Acontecimento no Funcionamento do Discurso Pedagógico Escolar**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 16/2, dez. 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990a.

_____. **O discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990b.

_____. **Análise automática do discurso**, 1969. In: GADET, F & HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2010.

TARDIF, M. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro de 2000.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Cortez Ed. 2013.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar**. Revista Odisseia, n. 1, 2008.