

**A RELAÇÃO COM OS PARES NO COTIDIANO ESCOLAR E SEU CARÁTER
FORMATIVO: COMPARTILHANDO SABERES E CONSTRUINDO
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

**EVERYDAY RELATIONSHIP WITH PEERS IN SCHOOL AND ITS
FORMATIVE CHARACTER: SHARING KNOWLEDGE AND BUILDING
LITERACY PRACTICES**

Ywanoska Maria Santos da Gama*
Eliana Borges Correa de Albuquerque**
Nadja Acioly-Régnier***

RESUMO

O presente trabalho discute a relação com os pares no cotidiano da escola e suas contribuições à formação de professoras alfabetizadoras. A partir da identificação das práticas, na rotina de sala de aula de duas professoras, analisamos como suas escolhas apareciam associadas às trocas de experiências com os colegas de profissão, seus pares. O percurso metodológico permitiu acessar singularidades do cotidiano, observando eventos significativos destas relações. Utilizamos observações, entrevistas, videogravações e entrevistas de autoconfrontação (CLOT, 2007). Verificamos tal caráter formativo, quer para a incorporação de novos elementos às suas práticas, quer para ratificar outras, fabricadas no cotidiano da escola. Ao explicitar tal influência se sobressaíram o que autores como Tardif (2002), Nóvoa (2004), Rockwell e Ezpeleta (2007) e outros, destacam, quanto à articulação com as demandas da prática, necessidades de resolução imediata e satisfatória dos conflitos e dilemas da atividade docente, o que torna a escola uma comunidade de aprendizagens.

Palavras-chave: Práticas de Alfabetização. Formação com pares. Formação de alfabetizadoras(es).

ABSTRACT

This paper discusses the relationship with peers in the daily life of a school and its contributions to the formation of reading instruction teachers. Based on ethnographic work, we followed the classroom routine of two first grade teachers in a municipal school network, identifying the practices most systematically developed by them. From this mapping, we analyze how their choices appeared associated with the exchange of experiences with their colleagues. The methodological course allowed access to everyday singularities, observing significant events of these relations. We used observations, interviews, videotapes and self-confrontation interviews (CLOT, 2007). We verified a formative character, both for the incorporation of new elements to their practices, and for

* Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Psicóloga, Doutora em Educação. ywanoskagama@hotmail.com

** Professora Doutora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. eliana.balbuquerque@gmail.com

*** Professora Doutora - Université Lyon1 – França -Directrice de thèses Ecole Doctorale 485 - EPIC. nadja.acioly-regnier@univ-lyon1.fr

ratifying others, made in the daily life of the school. By explaining such influence, certain factors emphasized by authors such as Tardif (2002), Nóvoa (2004), Rockwell and Ezpeleta (2007) were made more apparent in regards to the need for immediate and satisfactory resolution of conflicts and dilemmas in the teaching activity, which makes the school a learning community.

Keywords: Literacy Practices. Training with peers. Literacy training.

Introdução

O presente estudo pretende discutir as contribuições da relação com os pares no cotidiano da escola à formação de professoras alfabetizadoras que atuam em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, buscamos identificar, na rotina de sala de aula de duas professoras, as práticas desenvolvidas com maior sistematicidade, analisando como as docentes justificavam sua escolha ou as associavam às trocas de experiências com os colegas de profissão, seus pares.

Por tratar-se de um estudo voltado às práticas cotidianas, optamos por um percurso teórico-metodológico que buscou no trabalho de campo as categorias emergentes, tendo com isso um caráter mais exploratório. Para tal, utilizamos observações de inspiração etnográfica, com uma média de 30 aulas observadas em cada sala de aula, entrevistas – inicial, ao longo da pesquisa – videogravações e, ao final do processo, entrevistas de Autoconfrontação, segundo a perspectiva de Clot (2007). Participaram do estudo, duas professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Camaragibe – Pernambuco, reconhecidas por seus pares pelas boas práticas desenvolvidas na alfabetização de crianças.

Ao longo do período de observação nas salas de aula, foram mapeadas as atividades mais frequentes nas práticas das professoras. As entrevistas de autoconfrontação foram desenvolvidas a partir da seleção de cenas dessas atividades frequentes no cotidiano da sala de aula de cada docente, de modo que cada uma delas, em separado – dada a opção pela autoconfrontação simples – diante da análise de sua própria atividade, explicitassem a forma como estas foram incorporadas às suas práticas ao longo de suas trajetórias profissionais, considerando as singularidades desses percursos. Com este objetivo em mente, a entrevista de autoconfrontação simples nos daria elementos suficientes para uma análise desse aspecto, vindo a somarem-se aos dados obtidos nas

entrevistas iniciais, observações e entrevistas mais curtas realizadas ao longo das observações, que chamamos de minientrevistas.

Na entrevista de autoconfrontação simples, são apresentadas ao indivíduo imagens de sua própria atividade e há a abertura de um espaço para que o sujeito comente ou responda às questões propostas pelo pesquisador a fim de avançar na produção de significados concretos sobre as imagens. Confrontado com suas imagens mantendo uma interlocução, durante esse processo de confrontação, apenas com o pesquisador que busca suscitar comentários sobre as ações de sua própria atividade.

De acordo com Goigoux (2002, p. 12), a entrevista de autoconfrontação abre aos professores a possibilidade de uma nova conceitualização de sua atividade através da confrontação com um interlocutor e com os traços de sua própria atividade, o que pode ajudar o sujeito a constituir-se como um observador da sua própria atividade. Esse dispositivo leva os professores a articular o que é legítimo e valorizado (ou ilegítimo e desvalorizado) em seu meio profissional. Em outro estudo, Goigoux e Vergnaud (2005, p.9) destacam que elucidar um saber-fazer fortemente automatizado e pouco consciente favorece o desenvolvimento de novas capacidades de ação.

Utilizamos como referencial a análise de conteúdo temática, na perspectiva de Bardin (1977). Priorizamos no presente trabalho discutir as categorias mais diretamente relacionadas aos elementos mobilizados, particularmente, da relação com os pares, destacando tal análise está relacionada a estudo anterior que desenvolvemos (GAMA, 2014).

1 A relação com os pares no cotidiano da escola e as contribuições à formação docente

Observar o cotidiano de uma escola com um olhar atento às relações que ali se estabelecem é um desafio constante às pesquisas em educação, dado o caráter dinâmico das trocas que se efetivam, dos diferentes papéis desempenhados pelos sujeitos sociais nas relações de poder que sustentam o convívio entre os profissionais que a compõem. Buscando um olhar mais apurado de tal cotidiano, a realização do estudo que deu origem ao presente trabalho, buscou estabelecer uma discussão sobre a formação de professores no contexto da escola, a partir das contribuições da relação com os pares e as trocas estabelecidas que compõem um dos elementos marcantes não apenas na construção do

profissional docente como na dinamicidade da construção e reconstrução ininterrupta das práticas de alfabetização criadas e compartilhadas no cotidiano escolar.

Em diversas situações observadas na escola, nos chamaram a atenção os comentários que as docentes teciam sobre as atividades planejadas. Esses comentários ocorriam, em geral, durante os intervalos de lanche e recreio das crianças, em conversas com seus pares, algumas vezes estendida à pesquisadora, considerando ser esta, também professora dos anos iniciais de rede pública de ensino, portanto, comungando nessas conversas da condição de par. Escutamos do grupo, em várias ocasiões ao longo do ano, que se enriqueciam muito com esses momentos de trocas de experiências. Um professor mencionou, em diferentes momentos desses, que se “nutria” com as experiências das colegas. Um grupo mais coeso, do qual as duas professoras, sujeitos da nossa pesquisa, participavam ativamente, tinha um movimento de socialização de atividades planejadas, trocas e empréstimos de materiais relacionados à prática pedagógica (revistas voltadas à educação, livros, CD’s e DVD’s). Costumavam brincar com esse hábito, chamando-o de “tráfico cultural” ou “rede de formação dos corredores”. Situações desta natureza nos evidenciam o investimento desses profissionais, em diferentes espaços de interlocução, neste caso com seus pares, na socialização de seus saberes e experiências, de modo a favorecer a construção de conhecimentos diretamente relacionados ao cotidiano de suas salas de aula e às práticas de alfabetização. Este processo de formação é tão informal e sutilmente integrado à trama social da escola, como destacam Rockwell e Mercado (1986), que é difícil distingui-lo no fluxo cotidiano, composto de numerosas pequenas trocas de consultas e reflexões que se incorporam às decisões diárias sobre o próprio fazer pedagógico.

O reconhecimento desse caráter formativo implicado em tais relações foi evidenciado já na entrevista inicial e bastante recorrente em momentos posteriores da pesquisa, lembrando-nos a afirmação de Tardif e Lessard (2005) de que a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. Tardif e Lessard consideram à docência um trabalho interativo, um trabalho *sobre* e *com* o outro. Esse outro não se limita aos alunos, mas àqueles envolvidos no processo educativo, que acabam também envolvidos na constituição do sujeito professor. Em estudo desenvolvido sobre práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras, Souto (2009) ressalta o tempo de reunião na escola, percebido pelas professoras participantes de seu estudo como tempo de formação. As

professoras de nossa pesquisa também destacavam tais reuniões com importância semelhante às conversas com colegas da escola, de onde apreendemos sua importância na construção dos saberes profissionais.

Acompanhamos em nossa pesquisa, momentos diversos de reuniões na escola, tais como: encontros pedagógicos de início de semestre letivo, paradas quinzenais para estudos, momento coletivo de análise e escolha de livros didáticos, conselhos pedagógicos bimestrais, dentre outros. Em tais situações evidenciava-se de forma mais clara o caráter formativo da relação com os pares, desde os momentos que precediam as reuniões, nos quais os professores combinavam questões que precisavam esclarecer junto aos colegas, sugestões de assuntos para a pauta de discussões, planejamento e mesmo a seleção de material a compartilhar com os pares. Cabe aqui lembrarmos Nóvoa (1995), ao afirmar que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando. Em outros trabalhos, Nóvoa (1997, 2004) tem destacado a necessidade do aprender contínuo pelo professor, aprendizagem esta que envolve dois pilares fundamentais: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. Para ele, a formação continuada deve se dar de maneira coletiva e envolver experiências e reflexões como instrumentos de análise.

Percebemos em nosso estudo, o reconhecimento dado ao movimento de organização da escola, enquanto grupo, para constituir-se como um espaço formativo, mesmo diante das precariedades comuns aos sistemas públicos de ensino. Ferreira e Albuquerque (2012) ressaltam as formas de operacionalização ou maneiras de fazer na escola, que, inseridas nas práticas cotidianas, tornam única cada escola. Para as autoras, a forma como esta se organiza demonstra que ela possui uma cultura própria. As professoras Ivanise e Ana Lúcia, sujeitos de nossa pesquisa, também destacaram isto. Ambas colocaram em evidência as reuniões de estudos quinzenais, que em várias situações foram conduzidas pelo grupo de professoras e professores, quando não era possível a participação da gestora, oficialmente responsável pela mediação de tal atividade. As professoras destacaram que essa atribuição do gestor se dava pelo fato de não haver, à ocasião em que realizamos nossa pesquisa, profissionais desempenhando a função de coordenador pedagógico no quadro funcional daquela rede de ensino, ficando ao encargo dos gestores escolares a condução de questões pedagógicas. Ao destacarem que em várias ocasiões, os professores fizeram a reunião sozinhos, ambas frisaram que desse modo, garantiam não apenas a periodicidade proposta para o estudo, nesse caso

quinzenal, como também reforçavam a autonomia do grupo. O trecho abaixo, extraído de uma entrevista com a Professora Ana Lúcia ilustra bem tal situação.

[...] Às vezes um colega tomando à frente e organizando, conduzindo, às vezes o grupo se subdividindo por ano de ensino. Depende muito da situação. Teve uma vez que a gente estudou os livros recebidos nas formações (Diversidade Textual, o de Neurociência, desse ano). E quando tem alguma dúvida, sobre preenchimento do diário, sobre algo da proposta [Proposta Curricular do Município]... A gente procura tirar a dúvida, no grupo. Também planeja alguma atividade ou projeto coletivo da escola... A reunião também serve pra a gente elaborar em conjunto os instrumentos de avaliação das diagnoses bimestrais. A gente combina o campo semântico, as palavras que vai usar, o texto que vai ler, enfim... lógico que a gente não consegue fechar tudo naquele momento, mas é muito importante (Professora Ana Lúcia – minientrevista).

Tal dimensão coletiva possibilita ainda que se mobilizem para construir uma resposta às prescrições (AMIGUES, 2004). A partir dessas prescrições primárias, os professores se autoprescrevem tarefas, que cada um vai tomar e redefinir em sua classe. A esse respeito Souza e Silva (2004), também consideram essas mobilizações tanto como uma resposta a uma injunção administrativa (*trabalhar em equipe*), como uma iniciativa coletiva que produz, segundo a autora, *regras de funcionamento*, tais como a operacionalização dos objetivos esperados, a discussão do conteúdo das aulas, a avaliação das competências, etc.

Entre as prescrições e as realizações em sala de aula, os coletivos dos professores exercem, *mais frequentemente do que se pensa*, um papel decisivo, que pode variar segundo seu caráter mais ou menos estruturado, oficial ou oficioso, permanente ou ocasional (SOUZA e SILVA, 2004, p. 91).

Ainda neste sentido, Tardif, Nóvoa e outros estudiosos, também destacam no caráter formativo da relação com os pares, a objetivação dos saberes experienciais, o que levaria a uma tomada de consciência pelo professor, de seus próprios saberes.

Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação. [...] Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência. As reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionadas pelos professores como sendo também espaços privilegiados para trocas (TARDIF, 2002, p. 53).

Um fato interessante, relacionado a essa troca entre os pares aconteceu nos momentos que antecederam a entrevista inicial com a Professora Ivanise. Uma de suas colegas que trabalhava na sala ao lado trouxe, para lhe apresentar, um texto produzido por um aluno enfatizando a coerência e a criatividade, embora com muitos problemas ortográficos ainda. Ambas ficaram reconhecendo os avanços dele, independente das dificuldades e se esforçaram para ler juntas o texto da criança, que trazia muitas palavras aglutinadas, algumas omissões de letra, reproduções da fala e outros problemas referentes à escrita. As duas vibravam com as descobertas e tentativas de escrita convencional do aluno, repetindo várias vezes que ele estava avançando, que estava “indo muito bem”.

Em momentos posteriores, ao longo das observações em sala de aula, várias situações evidenciaram esse movimento dos professores buscarem apoio entre si e fortalecerem essa rede de trocas no cotidiano da escola. A cena abaixo descrita nos aponta a importância e a representatividade dessas trocas.

A Professora Ana Lúcia chegou à sala da Professora Ivanise durante um intervalo, entregou à colega duas revistas daquele mês (Nova Escola e Construir Notícias) e disse que estava terminando de ler a que pegou emprestada na semana anterior. As duas travam o seguinte diálogo e nos inseriram espontaneamente neste:

Professora Ivanise: – Não precisa me devolver a outra, eu já li. Quando você terminar passe para A. (colega da sala ao lado, também do 2º ano) que ela lê e depois passa para L. (colega do 5º ano que no turno da tarde assume turma de 2º ano também). [A professora Ivanise sorri e complementa, inserindo-nos no diálogo: aqui é uma verdadeira “Rede Social”]

Professora Ana Lúcia: – Aqui é assim, é um troca-troca. No depoimento que a gente fez para o PNAIC¹, a gente falou disso: da socialização entre os pares, porque a gente aqui faz muito isso e o que a gente ganha com isso, nem dá pra explicar!

Pesquisadora: – Eu gostei do termo “Redes Sociais”.

Professora Ivanise: – Mas é mesmo, a gente compartilha, curte, comenta... Pode até adicionar outros, não é? Basta querer! [risos das duas]

(Trecho do Diário de Campo – Observação na sala de aula da Professora Ivanise, aula 32).

Observar o outro em ação, como também em conversas sobre o trabalho, sobre a sala de aula, sobre os alunos, comuns na sala dos professores, em seminários, reuniões de equipe, enfim, quando os professores relatam suas experiências, são possibilidades de

¹ PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Programa de formação continuada do Ministério da Educação, para o qual as professoras foram selecionadas para redigirem relatos de experiência de sala de aula, publicados nos primeiros cadernos de estudos do programa.

estar em contato com diferentes estilos profissionais, que nos levam, segundo Mazzillo, a avaliar as ações dos outros.

Os discursos estão sempre em contato com outros discursos e os deixam transparecer por intermédio do que Bakhtin denominou vozes sociais. De acordo com essa perspectiva, o sujeito vai se construindo discursivamente, ao longo dos anos, assimilando, pouco a pouco, vozes sociais provenientes de diferentes esferas ideológicas, o que não deixa de expressar uma posição avaliativa (MAZZILLO, 2004, p. 302).

Observamos na escola que os professores, frequentemente, trocavam informações e opiniões sobre suas condições de trabalho e a defesa da melhoria de sua situação pessoal e coletiva. Discutiam ainda questões diversas relacionadas à própria rede de ensino e seus aspectos administrativos, mudanças de escola e possibilidades de ascensão na carreira dentro do magistério, entre outras coisas. Em momentos de mobilização de base e frente aos escassos espaços institucionais de encontro, a escola é também o contexto natural do processo de tomada de consciência profissional e social por parte dos professores, como vem destacando vários autores (ROCWELL; EZPELETA, 1986; TARDIF; LESSARD, 2005; AMIGUES, 2004 *et al.*).

Percebemos uma liderança da Professora Ivanise entre seus colegas de escola que sempre a consultavam para esclarecimentos de dúvidas em várias questões. A disponibilidade da professora, somada à sua experiência profissional na rede de ensino, eram elementos que reforçavam sua credibilidade entre os colegas e comunidade. Presenciamos muitos momentos em que a professora apontava soluções para questões diversas trazidas pelo grupo. Tal fato ratifica a perspectiva de Rockwell e Mercado (1986) ao destacarem que a prática docente que se observa nas escolas tem, assim, uma sustentação em determinados sujeitos que põem em jogo seus próprios saberes e interesses, sujeitos particulares cuja história pessoal e profissional se enlaçam com a história social, no caso específico das professoras em discussão, com a história da própria escola em que atuam há vários anos.

No que se refere às escolhas didáticas, mais especificamente, as professoras pareciam ter consciência de que diferentes atividades que compunham suas práticas referiam-se ao que Chatier (2007, p. 196) chamou de variedade de modelos que não se mostravam antagônicos, mas revelavam-se como dispositivos de coexistência pacífica, possibilitando, segundo a autora, um trabalho de reformulação importante e o atendimento a objetivos diversos.

Cruzamento entre o prescrito e o realizado, os coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder *àquilo que as prescrições não dizem* e para fazer melhor em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho, um grupo, como afirma Souza e Silva (2004, p. 91)

Essa formação no contexto escolar, composta por diferentes momentos de trocas e reflexões pelos professores, parece ter uma consistência efetivamente decisiva, como destacam Rockwell e Mercado (1986, p. 152). Não é um processo que se dá à margem de outros referentes, segundo as autoras. Nesses espaços os professores não apenas apropriam-se de normas e disposições oficiais como também de práticas dos colegas naquela e em outras escolas. As relações que se podem “ver” em um registro de aula depois de um longo processo de análise, para o qual geralmente não existem condições nos tempos destinados à formação docente, não são evidentes na primeira leitura do material (ROCKWELL; EZPELETA, 1986), é preciso apurar o olhar. A rede de trocas estabelecidas pelos docentes na escola vem corroborar a observação de Chartier (2007) a esse respeito, ao destacar que essas trocas são dialógicas, permanentes, subjetivas, infundáveis, entrecruzadas. Sem dúvida, pudemos verificar tudo isto durante as observações no cotidiano da escola e, mais detidamente na análise dos registros destas, quando percebíamos a ênfase no valor ali implicado, como discutiremos a seguir.

2 O valor de uso das práticas e a legitimação pelos pares

De acordo com Chartier (2007), práticas que funcionam bem em sala de aula, na maioria das vezes apoiadas em uma ação breve, estável e simples, tendem a se perpetuar nas escolhas diárias de professores e dos alunos. Isto, sem dúvida, se relaciona à discussão que a autora tece, em vários de seus trabalhos, sobre o valor de uso das teorias, nas práticas, o que implica em um olhar do ponto de vista pedagógico e não meramente do ponto de vista científico. A esse respeito destacamos o trecho abaixo relatado pela professora durante nossas observações em sua sala de aula:

Eu trabalhei numa escola e na biblioteca tinha uma professora específica pra contar histórias. Então ela passou várias dicas pra mim também e aí eu fui introduzindo essas atividades na contação de história, que hoje uso diariamente, mas é uma prática bem antiga mesmo. (Professora Ana Lúcia)

Trazer uma vivência compartilhada por uma colega para a sala de aula, como no caso apresentado, passou por uma ressignificação pela professora, mas em primeiro plano implicou no reconhecimento de si, na atividade e, na valorização do outro, apontada como ganho em sua formação. As descobertas a partir da troca com o outro, uma vez incorporadas à prática, não parecem perder a referência de sua gênese, como observamos no exemplo abaixo, referente à “descobertas” das contribuições do Manual do Professor, do livro didático, destacado pela Professora Ivanise:

Outra coisa importante é o manual do professor, o do livro didático. Eu amo aquilo ali! Ele diz o que fazer, sugere outras leituras pra você fazer, filmes, livros de literatura infantil. Eu faço isso constantemente. Aliás, quem me levou a esmiuçar mais esses manuais foi A. (colega da escola, com a qual tem muita proximidade e estabelece muitas trocas de experiências). Quando a gente começou a usar o ALP (livro didático de Língua Portuguesa utilizado na rede no período da pesquisa) ela me disse: - Olha, Ivanise! O manual do professor desse livro tem um monte de coisas interessantes! Aí foi quando começou a me mostrar coisas e a gente foi vendo juntas. Essa coisa de ler, trocar informações e sugestões de leituras, fazer junto, isso é muito de Ester Grossi², essa questão das relações interpessoais. (Professora Ivanise – Trecho de minientrevista aula 26).

É interessante destacar que a colega mencionada pela Professora Ivanise tem, também, muito tempo de experiência na rede de ensino e é reconhecida pelos pares como boa alfabetizadora, fazendo parte do grupo mais coeso da escola, que compartilha frequentemente suas experiências, mesmo nos momentos informais e intervalos de atividades, conforme citamos anteriormente. Ainda a respeito de trocas com a colega em questão, dentre outras, na entrevista de autoconfrontação apresentamos à Professora Ivanise uma cena em que aparecia o acervo da sala de aula e alguns dos “Passatempos” que utilizava em diferentes momentos. Ao analisar cenas de atividades que utilizava com as crianças, a Professora Ivanise declara

São diversas contribuições [referindo-se às suas para as colegas], as próprias colegas de trabalho, porque... infelizmente a gente não tem coordenador pedagógico, não tem vice-direção, então às vezes a gente troca as figurinhas, com as colegas. Muitas vezes, pra quem não entende, pra quem não sabe... ainda bem que aqui, já tá mais ou menos, ... esse entendimento já tá claro e às vezes na sala de Ana Lúcia, na sala de A., ou mesmo pegar a orientação, um jogo, uma atividade mais lúdica... que o outro não tinha percebido (Prof^a Ivanise)

² Referindo-se ao período em que o município tinha Formação Continuada coordenado por Ester Grossi.

Os esquemas de uso do objeto do trabalho não vêm ‘estampados na testa destes’, afirma Clot (2007, p. 101), e complementa que, por outro lado, os outros também não trazem escrito na testa aquilo que fazem. É no intercâmbio que eles mantêm entre si e o objeto que o sujeito deverá penetrar para trabalhar. Ele o fará, segundo Clot, tentando compreender o que os outros procuram fazer por meio daquilo que fazem ou ‘através daquilo que não fazem’. Esse movimento faz parte do domínio do gênero, que aliviará a carga de compatibilizar atividades compostas por conjuntos dissonantes de usos.

Eu lembro bem do discurso de uma colega que dizia assim, ‘se não for assim, não dá’. Ela dizia muito pra mim. Então eu comecei a perguntar a ela, ‘me diz mais ou menos como é que você faz essas atividades’. Aí ela ia me explicando. E daí eu fui aprendendo com ela. E, a partir daí e de outras discussões também, fui aprendendo a ter esses critérios, do que é uma atividade direcionada para quem é silábico, para quem é alfabético... no tocante à leitura, que atividade eu posso trabalhar para explorar a leitura... (Prof^a Ana Lúcia)

As táticas de consumo evidenciadas na forma como as docentes lidavam com as prescrições oficiais, os projetos de rede e atividades propostas pela secretaria de educação municipal, combinando elementos heterogêneos numa síntese resultante em escolhas e decisões, nos apontaram que as professoras utilizavam de formas diferentes suas margens de manobra, em função, entre outros aspectos, de um conjunto de saberes e experiências construídos de forma singular, por cada uma delas, caracterizando o reemprego dos dispositivos disponíveis, jogados com relações de forças desiguais e, portanto, gerando efeitos diferentes. As escolhas didáticas e pedagógicas das professoras, as táticas fabricadas e os esquemas profissionais elaborados materializavam-se nos dispositivos utilizados para alfabetizar, compondo o estilo profissional de cada uma. As trocas estabelecidas com os pares, as parcerias, as filiações a grupos dentro do grupo maior da escola, não apenas fortaleciam essas margens de manobra inerentes à ressignificação das prescrições, como também legitimava as fabricações no contexto do grupo.

Essas opções de emprego e reemprego, segundo Certeau (1994), correspondem a uma arte do “fazer com”, que ele chama de usos, com as devidas ressalvas às designações estereotipadas que o termo possa suscitar. Destaca que nesses “usos” trata-se de precisamente reconhecer “ações” que são a sua inventividade próprias e que “organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo”. Certeau destaca que além do uso, geram um repertório com o qual os usuários procedem a operações próprias.

A forma como as professoras Ana Lúcia e Ivanise lidam com os pares; decidem e improvisam no cotidiano da sala de aula; fazem desdobramentos de atividades e jogos;

articulam concepções teóricas, etc demonstram o que a clínica da atividade consideraria como seus estilos, ou formas particulares de fabricações do cotidiano, no sentido de Michel de Certeau (1994). Tendo como pressuposto a concepção de que tais (re)construções (dos saberes, da profissão, das práticas) se dão pela via da fabricação e ressignificação imbricados no que o autor chamou de “nó de circunstâncias” – inseparável do contexto dos eventos cotidianos . Encontramos nas salas de aula das professoras, diversos elementos representativos deste nó, sendo cada docente cercada por contextos diferentes e resultantes das especificidades de suas trajetórias profissionais e pessoais, além, dos fatores referentes aos perfis de suas turmas e demandas específicas que permeavam suas práticas.

Outro aspecto importante a se pensar é o movimento de autoformação que as professoras indicaram fazer. De acordo com as entrevistas iniciais, experiências de formação continuada impulsionaram as professoras a um movimento de autoformação que estas consideraram importante para uma melhoria na qualidade e seu trabalho. Elas enfatizaram a importância do movimento pessoal de buscar uma formação complementar, o percurso trilhado, as buscas, as leituras e o amadurecimento profissional decorrente desse processo.

Ao tratarmos da associação dos elementos constitutivos das práticas das professoras que associaram à aprendizagens com os pares, não poderíamos deixar de considerar que nossos discursos estão cheios de palavras dos outros e as nossas declarações são caracterizadas em diferentes graus de alteridade ou assimilação pelo mesmo trabalho, segundo a perspectiva de Bakhtin. O mundo que nos rodeia, segundo suas ideias, está povoado de vozes de outras pessoas e vozes são palavras no sentido de enunciados, como coloca Bakhtin (1979 *apud* CLOT, 2002): “Vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura” (BACKTIN, 1979 *apud* CLOT, 2002). Diante do exposto, consideramos que há muito mais da influência formativa dos pares do que nosso estudo pôde captar. O que os limites intersubjetivos da pesquisa nos permitiu foi partir da análise do que explicitamente os sujeitos classificaram como aprendizagem com seus pares.

Observamos que as professoras organizam seu trabalho de modos diferentes, e de forma alguma comparáveis, pois além de se configurarem em contextos diferenciados de turmas e perfis de alunos, existe por trás da construção destas práticas todas as questões

em relação aos saberes profissionais, além de um aspecto essencial para esta análise que é o estilo inerente a cada uma. Diante da amplitude de tal conceito – e de sua interface com diversas disciplinas das ciências humanas – optamos pela direção assumida por Yves Clot (2007), que chama de *estilos da ação* as modalidades de estruturação e reestruturação da ação pelos sujeitos no interior de um dado gênero. Rocwell e Ezpeleta (1986) salientam que apesar da possibilidade de se constatar a posse de saberes diferenciais entre professores, é difícil tanto para estes quanto para investigadores, explicitar seu conteúdo.

É importante considerar que em suas trajetórias individuais estas professoras tiveram outras experiências além da vivência como alfabetizadoras (coordenação pedagógica, função técnica educacional, participação em grupo focal de pesquisa, cursos de especialização, produção de relatos e trabalhos para publicações e apresentação em congressos, entre outras). É importante considerar tais experiências como elementos que contribuem na composição de seus estilos de ação. Em diferentes momentos da pesquisa, ambas citaram elementos advindos de tais experiências contribuindo para a construção de suas práticas.

Considerações finais

Verificamos, em vários momentos deste estudo, que as professoras ressaltavam essa relação com seus pares na escola e seu caráter formativo com frequência, em geral articulando demandas da prática, necessidades de resolução imediata e satisfatória dos conflitos e dilemas da atividade docente, o que torna a escola uma comunidade de aprendizagens.

O percurso metodológico trilhado permitiu o acesso a singularidades destas relações com os pares, tendo em vista nossa permanência diária na escola ao longo de quase um ano letivo, observando de forma sistemática e autêntica eventos significativos da relação entre os pares e sua função formativa. Foi possível, desse modo, uma seleção de aspectos significativos e representativos das práticas das professoras para serem analisadas por elas mesmas, através das entrevistas de autoconfrontação, explicitando e justificando escolhas e a gênese destas.

Na situação de autoconfrontação, expostos a imagens do próprio trabalho, os sujeitos não apenas colocam em palavras o que eles julgam ser uma constante tornando-se um observador exterior de sua atividade. O resultado da análise não leva, em primeiro lugar, aos conhecimentos da atividade, mas, quase sempre, aos espantos em torno de

acontecimentos difíceis de interpretar de acordo com os cânones do discurso convencional. A atualização desses “anéis dialógicos” permitem que os sujeitos voltem seus comentários também para eles. Em cada circunstância, o sujeito no trabalho traz uma história e uma experiência que a observação exterior pode confundir de forma rápida, com um conjunto de automatismos e rotinas. Na realidade, estes se apoiam em escolhas e em um compromisso subjetivo, como afirma Clot (2007). Concordamos com o autor ao descartar a ideia de tomar a entrevista de autoconfrontação como simples explicitação ou extração, partindo do pressuposto de que as atividades não são exclusivamente esquemas operatórios invariantes, subjacentes à ação. Para ele, é preciso apreender no fio da análise, assim como não devemos considerá-las inversamente como simples produtos conjunturais dessa mesma análise ou “mera construção intersubjetiva”.

Analisar a aprendizagem com os pares como algo explicitado pelas professoras em suas entrevistas de autoconfrontação – bem como ao longo de nossa pesquisa – não exclui considerarmos também que os conceitos, jargões, concepções diversas que emergiram como relacionadas à formação continuada, sejam ao mesmo tempo elementos presentes no discurso desses pares e conseqüentemente das professoras. Tal delimitação, para fins de análise, apenas demarca o papel da interação como via de acesso ao gênero profissional.

Reafirmamos, portanto, a importância formativa das experiências docentes compartilhada entre os pares, como um caminho viável ao desenvolvimento e multiplicação de boas práticas de alfabetização em nossas escolas. Reiteramos a necessidade de se fortalecer os estudos que aliem tais perspectivas e que possam vir a subsidiar melhores e mais frequentes experiências de formação continuada que considerem tal aspecto, bem como efetivar do papel da academia em contribuir na construção de pistas que possam ajudar o professor a refletir com seus pares sobre sua prática, para aperfeiçoá-la permanentemente, considerando suas singularidades.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CERTEAU, M. de. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

- CHARTIER, A-M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In:* CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escritas: história e atualidades**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B.C. O Cotidiano escolar: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula. *In:* FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 13-29.
- GAMA, Y. M. S. Construções das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture :une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, v. 138, p. 125-134, 2002
- GOIGOUX, R.; VERGNAUD, G. Schèmes professionnels. **Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français**, AiRDF, v. 36, p. 7-10, 2005.
- MAZZILLO, Tânia M. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. *In:* MACHADO, A. R. (Org.). **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 297-325.
- NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. *In:* PEREIRA, M. Z. C. (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004. p. 17-29.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.
- ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La práctica docente y la formación de maestros. *In:* ROCKWELL, E.; MERCADO, R. La escuela, lugar del trabajo docente. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, 1986.
- SOUTO, K. C. N. As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte. 2009. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.
- SOUZA e SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In:* MACHADO, A. R. (Org.). **O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2005.