

Indícios de inventividade na prática de professoras alfabetizadoras: possibilidades para o (re)pensar da formação docente

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9857>

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza¹

Resumo: O presente artigo representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em nível de doutorado. Seu objetivo consiste em apresentar uma reflexão sobre maneiras outras de se pensar a formação de professoras alfabetizadoras, tomando como pressuposto a inventividade presente em seus modos de ser, de fazer e de conduzir o ensino. Para a composição do *corpus* do estudo, recorreu-se a teses e dissertações defendidas em universidades públicas paulistas entre os anos de 2015 e 2019, com a finalidade de se identificar, a partir de indícios narrativos de seus pesquisadores, de que modo as professoras se apropriam, desviam ou reempregam as propostas formativas em suas práticas cotidianas. A análise do material coletado foi realizada à luz do referencial teórico-metodológico da História Cultural. Os apontamentos resultantes da investigação evidenciaram pistas de que as professoras alfabetizadoras, narradas nas pesquisas, expressam sua inventividade nas relações entre pares que protagonizam, nas orientações pedagógicas que ressignificam, nos múltiplos sentidos que produzem entre si e com seus alunos, na ordem que contravêm, ainda que sutilmente, enfim, nos rearranjos que fazem em contextos formativos. Desse modo, o investimento em discussões que encorajem, debatam e acolham essa(s) inventividade(s), apostando em uma matriz menos verticalizada e mais dialogada, mostra-se uma vertente promissora para a formação docente.

Palavras-chaves: formação docente, inventividade, professoras alfabetizadoras.

Evidence of inventiveness in the practice of literacy teachers: possibilities for (re)thinking teacher training

Abstract: This article is an excerpt from broader research, developed at the doctoral level. Its objective is to present a reflection on other ways of thinking about the training of literacy teachers, taking as a presupposition the inventiveness present in their ways of being, doing and conducting teaching. To compose the corpus of the study, we used theses and dissertations defended in public universities in São Paulo between 2015 and 2019, to identify, based on narrative evidence from their researchers, how teachers appropriate, divert or reuse training proposals in their daily practices. The analysis of the collected material was carried out in the light of the theoretical-methodological framework of Cultural History. The notes resulting from the investigation showed clues that the literacy teachers, narrated in research, express their inventiveness in the relationships between peers they play, in the pedagogical orientations they resignify, in the multiple meanings they produce among themselves and with their students, in the order they oppose, even if subtly, in short, in the rearrangements they make in formative contexts. Thus, the investment in discussions that encourage, debate and welcome this inventiveness(es), betting on a less verticalized and more dialoguing matrix, shows a promising aspect for teacher training.

Keywords: teacher training, inventiveness, literacy teachers.

Introdução

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP de Marília. E-mail: nahytamaio@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>.

(...) no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Paulo Freire, 1983, p. 27.

A formação de professoras alfabetizadoras, seja aquela realizada inicialmente no curso de Pedagogia, ou a que se desenvolve ao longo da profissão de forma contínua, tem sido alvo constante de preocupações em pesquisas que abordam suas contribuições para as práticas de ensino (IMBERNÓN, 2010; 2016; LIBÂNEO, 2015; SOUZA, 2020; SOUZA; LOURENÇO; PASSALACQUA, 2020), especialmente da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Preocupações essas que são fruto da divergência entre as concepções de ensino de leitura e escrita mediadas pelas formações e incorporadas / ressignificadas pelos docentes e /ou da persistente dificuldade deles (dos docentes) para minimizar os desafios que a leitura e a escrita representam para seus alunos.

De acordo com Kleiman (1989), ao abordar o ensino da escrita na escola no final dos anos 1980, o contexto escolar tende a não favorecer as atividades de leitura e escrita, visto que nele, muitas vezes, estas baseiam-se em procedimentos de decodificação e codificação e constituem-se apenas em pretextos para cópias e outras atividades relacionadas à língua. Essa postura, nas palavras da autora, faz com que o estudante se perca em relação aos objetivos da leitura, começando a ler “sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe” (KLEIMAN, 1989, p. 30), bem como em relação à construção da escrita.

Em uma produção mais recente, a autora afirma que se focalizarmos a concepção do objeto de ensino - a língua escrita -, podemos concluir que, embora mais bem preparadas do ponto de vista dos objetivos visados, as práticas de uso da língua escrita mobilizadas atualmente na escola ainda trazem resquícios das décadas de 1980 e 1990 (KLEIMAN, 2014). Nessa direção, a autora conclui que:

[...] assim como o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias, o professor também deve se constituir num produtor dos seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, seleção e uso de textos multimodais da cultura digital. Se é exigido da escola que forme sujeitos autônomos e emancipados e não autômatos, o ensino superior deve também formar professores que não se limitem a ‘aplicar’ teorias impostas pela academia (KLEIMAN, 2014, p. 89).

Assim sendo, a necessidade de uma formação que oportunize aos professores ensinar a ler e escrever com base na seleção de textos autênticos, integrais, diversificados e que façam parte do cotidiano de seus alunos, faz-se urgente. Trata-se de uma formação em que a mediação docente seja orientada para que os alunos aprendam modos de ler e de escrever que lhes permitam entender que o sentido do texto não é um resultado automático da relação entre grafemas e suas correspondências sonoras, e que o propósito da leitura e da escrita tem suas próprias especificidades (GUEDES-PINTO, 2002; TERZI, 1995).

Ainda que o processo formativo formal seja inegavelmente importante para o aprimoramento constante do trabalho docente, o presente estudo assume o pressuposto de que há um movimento tático e autoral situado entre a formação de professores e professoras e as práticas de ensino que desenvolvem cotidianamente. Tal movimento, aqui denominado inventividade (CERTEAU, 1994), que se manifesta em reações, falas, olhares, gestos, pontos de vista, registros escritos, na bricolagem² entre o tradicional e as apropriações e em outros aspectos nem sempre percebidos.

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em inferir a inventividade docente, por meio de indícios, na relação entre a formação de professoras alfabetizadoras e as práticas de ensino da leitura e da escrita, a partir da análise de teses e dissertações produzidas entre os anos de 2015 e 2019 em programas de pós-graduação em Educação das três universidades estaduais paulistas (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade de São Paulo – USP).

Para atingir tal objetivo, a opção metodológica da pesquisa incidiu na realização de estudo qualitativo do tipo bibliográfico, o qual fornece contribuições teóricas ao percurso investigativo mediante orientações temáticas, referenciais, além de fornecer novas possibilidades investigativas.

O olhar para os dados suscitados nos referidos trabalhos fundamenta-se no referencial teórico da História Cultural. Tomando a ótica de autores como Certeau (1985; 1994; 1996) e Chartier (2000; 2007; 2016), a formação de professores é entendida como um processo que prevê um conjunto de prescrições / orientações que podem balizar o

² Oriundo do francês, o termo *bricolage* se refere a um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de diferentes elementos culturais.

trabalho docente, sem, de forma alguma engessá-lo. Isso porque, apesar de as formações (institucionais ou não), muitas vezes representarem um *espaçotempo* de supervisão e padronização de condutas, defende-se que os professores tenham mecanismos próprios, ou “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) para driblar / desviar / rejeitar o que não condiz necessariamente com suas realidades ou necessidades; ou para se apropriar / reempregar / ajustar / ressignificar o que lhes parecer pertinente e fizer sentido quando integrado a situações cotidianas.

Como se pode notar, o referencial da História Cultural apregoa a ideia de que só se aprende algo quando são estabelecidos sentidos / significados. Em outras palavras, e reiterando a epígrafe que anuncia esta Introdução, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido e cultivando-o em situações reais.

Fundamentação teórica

Antes de trazer à luz quaisquer formas de explicação sobre como a pesquisa que baliza este artigo se configurou, faz-se necessário problematizar o conceito central que mobilizou seus contornos: a inventividade docente.

Afinal, o que é inventividade? O que pode ser considerado inventivo? O sentido lexical nos traz definições para este adjetivo, como: *Que tem o dom de inventar, de criar coisas a partir da imaginação, da prática, dos próprios saberes, de dar novos usos a coisas existentes; engenhoso, criador*. Mas, seria este o significado aqui impresso? Em parte, sim, mas não somente.

Michel de Certeau, que representa um dos autores essenciais para a fundamentação deste estudo, apresenta-nos o conceito de inventividade atrelado a termos como astúcia, criatividade, inteligência, ‘maneiras de fazer’; palavras que, de fato, se assemelham àquelas aludidas no dicionário. No entanto, o autor agrega profundidade ao conceito ao relacioná-lo a ações dos ‘mais fracos’ nas organizações sociais.

Os sujeitos comuns lançam mão de sua inventividade, seja como forma de escape, de existência e/ou de resistência de situações de controle. Nos diversos exemplos citados pelo autor em suas obras, assim como os citados por Perrot (1998), a inventividade, ora chamada de furtividade ou, ainda, ‘arte de dar golpe’, se manifesta de múltiplas maneiras, sendo em alguns casos um pouco mais evidente, enquanto, em outros, mais camuflada. O que se coloca em discussão, no entanto, não é o destaque para a maior proporção ou a

maior nitidez do ato inventivo, como se configurassem uma transgressão mais expressiva, mas a compreensão de que ele se apresenta em diferentes nuances. A inventividade não ‘é’, ela ‘se faz’.

Como é característico do referencial adotado (História Cultural), Certeau e outros autores que também desenvolvem reflexões envolvendo a inventividade, não fazem uso de definições inflexíveis para definir precisões e objetividades e tampouco para gerar comprovações. Ao contrário, reconhecem as sinuosidades existentes em diferentes contextos, evitando dicotomias, como obediência *versus* subversão, teoria *versus* prática, inventivo *versus* acomodado.

Pensando nessa possibilidade de redimensionar um conceito, e com apoio nas ideias centrais de Certeau (1994; 1996), ressalto que o olhar sobre inventividade produzido neste texto diz respeito a ações táticas – impregnadas de criatividade, astúcia – de sujeitos (neste caso, professoras alfabetizadoras) em narrativas sobre suas práticas cotidianas, que podem ser expressas na descrição de olhares (e mudanças de olhares), na combinação entre o tradicional e as apropriações, no jogo de palavras, nas histórias, na bricolagem de diferentes elementos culturais para a construção de um modo próprio de ressignificar, imbricado ao que lhes é dado para consumo (em contexto de formação inicial ou continuada).

Nesse sentido, apostar na existência da inventividade docente e pressupor que ela se manifesta, mesmo que sutilmente, na prática desenvolvida pelas professoras, significa acreditar que a realidade está repleta de ações que “curto-circuitam as encenações institucionais” (CERTEAU, 1994, p. 41) e que não há uma transposição direta entre o que aprendem nos cursos de formação, sejam eles mais tradicionais ou não, e o que realizam ao alfabetizarem seus alunos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica, que tem como fonte um conjunto de teses e dissertações que analisam as relações entre a formação de alfabetizadoras e as práticas de ensino de leitura e escrita, a inventividade pôde ser captada nas narrativas de pesquisadores e em suas formas de compreenderem as práticas por eles estudadas. Embora não se trate de um estudo que toma a prática em si para a produção de conhecimento, acredita-se que as maneiras como os pesquisadores as narram trazem indícios (pistas, sinais) de como a inventividade pode se manifestar em situações cotidianas.

Metodologia

Diante da intenção deste estudo de compreender a inventividade docente a partir de indícios, é possível que o leitor deste texto esteja buscando situar a viabilidade da realização de uma pesquisa cujo material de análise é composto por teses e dissertações.

Embora o termo ‘práticas’ seja constantemente empregado pelos autores que adoto como referência, faz-se oportuno destacar que a História Cultural contempla, também, a análise de um conjunto de estudos e/ou documentos que tomam a prática como objeto de estudo, tais como as pesquisas bibliográfica e documental. Inventariar resultados de pesquisa pode constituir-se em uma prática metodológica como operação tática (CERTEAU, 1994), no campo do conhecimento acadêmico, inspirada nas artes de fazer. Inclusive, Certeau, ao tecer os passos que delimitaram os caminhos em sua pesquisa:

[...] articulou questões teóricas, métodos, categorias e pontos de vista para dialogar com o que havia sido pensado a respeito, fazendo uso de conceitos e procedimentos para formular seu próprio repertório e modos de ver a questão. O percurso metodológico realizado por Certeau [...] consistiu, principalmente, em alternar a análise descritiva de algumas maneiras de fazer [...] com usos de uma literatura científica suscetível de fornecer hipóteses que permitam levar a sério a lógica desse pensamento que não se pensa (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 42-43).

Ainda na obra citada, os autores dissertam sobre as possibilidades de pesquisa “*nos/dos/com os cotidianos*”, o que legitima tanto aqueles estudos realizados em campo, nos quais o pesquisador, participante ou observador, coleta dados referentes ao que deseja identificar em determinado contexto, como aqueles respaldados por métodos que envolvem aplicação de entrevistas ou questionários com os sujeitos que fornecerão a fonte de dados para análise; ou mesmo aqueles que se pautam em produções de outros pesquisadores ou em documentos (anais de congressos; arquivos oficiais; registros históricos) a fim de localizar indícios sobre o objeto delimitado e explorá-lo com base em formulações teóricas.

Dentre elas, idealizou-se ao presente estudo um direcionamento à problematização *dos cotidianos* e *das práticas* a partir da terceira possibilidade mencionada, ou seja: dos aspectos levantados por pesquisadores que realizaram estudos majoritariamente empíricos, a fim de observar os detalhes incorporados em suas produções que permitam inferir a inventividade docente na formação de professoras alfabetizadoras.

Quanto à seleção das pesquisas, optou-se pela região Sudeste e, mais especificamente, pelas universidades públicas estaduais paulistas pelos seguintes critérios: familiaridade prévia com os trabalhos e seus pesquisadores, integrantes de

grupos de estudos conhecidos por adotarem a perspectiva de ensino da leitura e da escrita defendida na pesquisa realizada; necessidade de realizar uma delimitação; constatação de concentração significativa de pesquisas aderentes à busca efetuada – o que certamente decorre da quantidade elevada de programas de pós-graduação – na região sudeste/ território paulista/ universidades estaduais.

O quadro a seguir indica quais foram as teses e dissertações selecionadas:

Quadro 1: Teses e Dissertações selecionadas

Título da pesquisa	Abreviatura*	D ou M**	Autora	PPG - Universidade	Ano
Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	P1	D	Maria da Conceição Costa	Educação / USP / São Paulo	2015
Organização e funcionamento do Programa Sala de Leitura nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente	P2	M	Josany Leme da Silva Batista	Educação / UNESP / Presidente Prudente	2015
A escrita na formação inicial docente: o que escrevem os futuros professores?	P3	M	Bruna Fabiane Baptistella	Educação / UNESP / Rio Claro	2015
Como a prática de leitura da professora, através da literatura em sala de aula, pode contribuir na formação da criança leitora	P4	M	Cristiane Begalli Evangelista	Educação / UNICAMP / Campinas	2015
O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do Ensino Fundamental	P5	M	Vera Lúcia Fellipin dos Santos	Educação / USP / São Paulo	2015
A supervisão de estágio: interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas escolas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	P6	D	Rita de Cássia Cristofoleti	Educação / UNICAMP / Campinas	2015
Alfabetização e letramento: ampliação dos saberes didáticos por meio da formação continuada online	P7	M	Marilene Bortolotti Boraschi	Educação / UNESP / Presidente Prudente	2015
Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar: contribuições para a formação de professores da Educação Básica	P8	M	Railene Menezes Naranjo Policaro	Educação / USP / São Paulo	2015
Alfabetização no Ensino Fundamental: novas bases curriculares	P9	M	Natalia Bortolaci	Educação / USP / São Paulo	2015
O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria	P10	D	Marissol Prezotto	Educação / UNICAMP / Campinas	2015
A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012	P11	M	Raquel Pereira Alves	Educação / UNICAMP / Campinas	2015

O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola	P12	D	Iracema Santos do Nascimento	Educação / USP / São Paulo	2016
Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais: o processo de constituição de uma professora	P13	M	Fernanda Caroline Teixeira	Educação / UNICAMP / Campinas	2016
Leitura Fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?	P14	D	Fabiana Bigaton Tonin	Educação / UNICAMP / Campinas	2016
As representações de práticas de ensino de leitura e escrita no processo de elaboração do Programa Ler e Escrever: prioridade na escola municipal	P15	D	Silvia Aparecida Santos de Carvalho	Educação / UNICAMP / Campinas	2016
(Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)	P16	M	Bárbara Pereira Leme Barletta	Educação / USP / São Paulo	2016
Projetos didáticos em salas de alfabetização: desafios da transposição didática	P17	M	Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal	Educação / USP / São Paulo	2016
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência em Campinas	P18	M	Eliana Aparecida Barbosa Boscolo	Educação / UNESP / Rio Claro	2016
A voz de uma professora - formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola	P19	M	Renata Barroso de Siqueira Frauendorf	Educação / UNICAMP / Campinas	2016
Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?	P20	M	Renata Rossi Fiorim Siqueira	Educação / USP / São Paulo	2018
A sala de aula como espaço de interlocução e produção de sentidos	P21	M	Giovana Tolesani Camargo Barbosa	Educação / UNICAMP / Campinas	2018
A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora	P22	D	Vanessa França Simas	Educação / UNICAMP / Campinas	2018
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores	P23	D	Edna Rosa Correia Neves	Educação / USP / São Paulo	2018
Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural	P24	D	Mariana Bortolazzo	Educação / UNICAMP / Campinas	2019
Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização	P25	M	Daniele Aparecida Biondo Estanislau	Educação / UNICAMP / Campinas	2019

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

* Refere-se à abreviatura atribuída a cada pesquisa, cuja ordem se baseia na cronologia crescente.

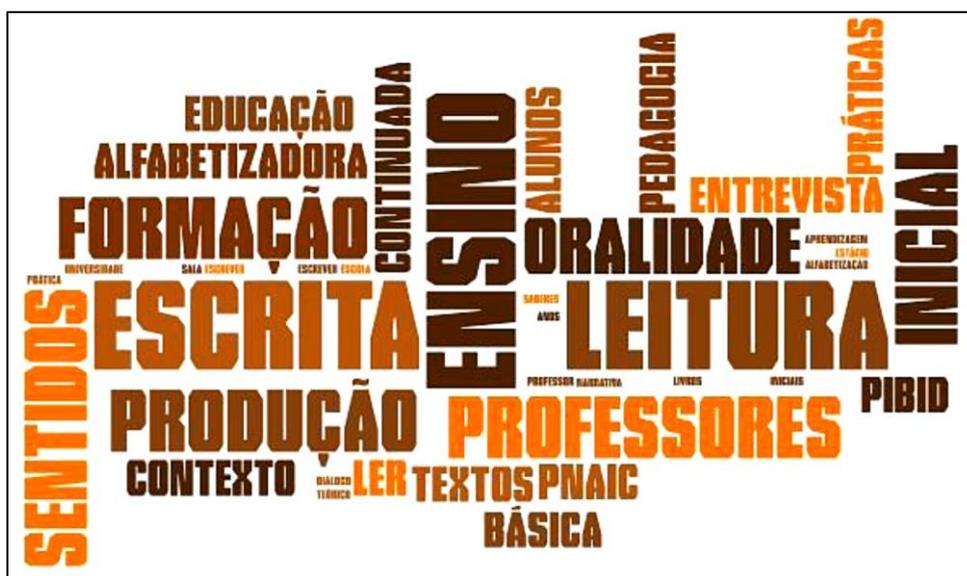
** D = Nível de Doutorado; M = Nível de Mestrado.

No que se refere à escolha de entender a inventividade docente por meio de indícios, ressalta-se que este estudo toma o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) como método de investigação. Sobre ele, pode-se afirmar que se “trata da construção de um conhecimento que busca a totalidade sobre um objeto cujo acesso só se dá de maneira

indireta” (AGUIAR; FERREIRA, 2021, p. 6), ou seja, através de sinais que são, segundo Ginzburg (1989), “zonas privilegiadas” para interpretar uma realidade que é “opaca”.

Aguiar e Ferreira (2021), ao abordarem as possibilidades do paradigma indiciário para o estudo de narrativas escritas, sugerem que cada narrativa indica os caminhos a serem percorridos para sua análise – que deve ser flexível – mas essa flexibilidade não inviabiliza a atenção para alguns elementos presentes nas narrativas. Assim, diante das temáticas abordadas nas teses e dissertações, criteriosamente resenhadas, e tomando as contribuições teórico-metodológicas de Ginzburg (2012) no que se refere a elementos formais que auxiliam a decifração de indícios, foi possível notar similaridades entre as pesquisas, como o uso frequente de determinadas palavras. Realizou-se, então, a verificação de palavras mais recorrentes nos resumos das teses e dissertações com recurso da ferramenta *PowerPoint* e sua extensão *Pro Word Cloud*, que possibilitaram a construção de uma nuvem de palavras³, conforme mostra a imagem:

Figura 1: Relação de palavras mais frequentes nas pesquisas



Fonte: Elaboração da autora.

A frequência da ocorrência de palavras percebida configurou importante pista sobre o que se estuda nas pesquisas, permitindo que, como forma de análise de dados, as teses e dissertações fossem organizadas em blocos, cujos títulos representassem seus enfoques comuns. Foram eles:

³ As palavras, em ordem alfabética, são: alfabetizadora; alfabetização; alunos; aprendizagem; contexto; diálogo; Educação Básica; ensino; entrevista; escola; escrever; escrita; estágio; formação continuada; formação inicial; leitura; ler; livros; narrativa; Pedagogia; PIBID; PNAIC; prática; professores; saberes; sala; sentidos; teórico; textos; universidade.

Quadro 2: Focos de interesse de acordo com as temáticas das pesquisas

Foco de interesse	Pesquisas	Total
A formação da futura professora	P3 / P6	2
A formação da professora atuante	P7 / P10 / P13 / P17 / P22 / P25	6
Programas e políticas voltados à alfabetização	P2 / P8 / P11 / P15 / P16 / P18 / P19 / P23	8
Práticas no ensino da leitura e da escrita	P1 / P4 / P5 / P9 / P12	5
Produção de sentidos entre professoras e alunos	P14 / P20 / P21 / P24	4

Fonte: Elaboração da autora.

Os focos de interesse elencados emergiram da apreciação das temáticas priorizadas nas pesquisas e das palavras mais recorrentes nos textos. Cada um deles abrange um conjunto de assuntos que de alguma maneira se relacionam.

Resultados e Discussão

Com as pesquisas lidas, resenhadas e organizadas em focos de interesse por aproximação temática, pôde-se dar início ao processo de inferir os indícios da inventividade docente, ou ainda das *inventividades*, no plural, dada a constatação de que elas não se expressaram de uma única maneira, e tampouco revelaram homogeneidade em seus sentidos, já que não há homogeneidade nas práticas.

Em cada foco de interesse foi possível notar diferentes faces inventivas nas práticas das professoras narradas e analisadas nas teses e dissertações. Embora a maioria das pesquisas não tivesse assumido a opção deliberada de se atentar a indícios de atos inventivos, estes foram constatados em todas elas; em algumas foram inferidos com um pouco mais de nitidez, enquanto em outras, exigiu-se um olhar ainda mais atento aos detalhes sorrateiros que, embora inicialmente parecessem habituais, trouxeram pistas importantes ao trabalho.

No primeiro foco de interesse, cuja tônica incidiu na formação inicial de professoras, a inventividade foi inferida em escritas / registros de licenciandas, que colocaram em xeque o controle oriundo das práticas na universidade e abriram espaço para uma expressão de escrita autêntica, não se limitando à realização de tarefas e

anotações exclusivamente acadêmicas. As narrativas construídas em ambas as pesquisas analisadas apresentam situações que, embora sejam contextuais e partam de experiências pessoais, fornecem pistas para o entendimento da temática discutida neste texto. As autoras mostram, nas suas análises, que o lugar da futura professora, apesar de efêmero e cercado de controle (um dia se está aluna/estagiária, no outro não se está mais), é um lugar que produz sentidos, com as relações que estabelece, e deixa marcas que registram falas, existências e inventividades, seja nas conversas de supervisão de estágio, nas produções escritas acadêmicas ou mesmo nos bilhetes anotados no canto do caderno.

O foco de interesse sobre a formação da professora atuante, por sua vez, trouxe diferentes nuances da inventividade. As pesquisas apresentaram pontos de vista que, ora se aproximavam, ora se contradiziam, mostrando que, mesmo propostas formativas aparentemente semelhantes, podem suscitar reações e percepções antagônicas, representando, em alguns casos, aspectos positivos e, em outros, fortes tensões. Assim, o que era considerado como ato inventivo em algumas pesquisas, não o era necessariamente em outras.

Por um lado, as considerações tecidas pelas autoras, ao longo de suas pesquisas, permitem a compreensão de que a formação docente se desenrola ‘apesar’ das iniciativas institucionais de formação continuada, que muitas vezes não correspondem aos reais anseios das professoras e que ainda tentam homogeneizar suas maneiras de ensinar. Depreende-se, desse modo, que a própria formação que acontece no cotidiano das escolas em que as professoras trabalham pode ter o efeito de enunciar microtáticas (CERTEAU, 1994) individualizadas ou grupais em relação aos discursos hegemônicos de formação.

Por outro lado, uma segunda interpretação possível aponta para o fato de que as ações deliberadas de formação continuada, sejam elas oriundas de cursos, programas ou da própria gestão pedagógica local, precisam se atentar ao que acontece nas práticas cotidianas de sala de aula, ao que as professoras têm a dizer e ao que esperam, em termos de orientação teórico-prática, para aprimorarem o trabalho que realizam – neste caso, o ensino da leitura e da escrita, especialmente.

De modo geral, este foco de interesse indicou que a formação entre pares, desenvolvida com os professores em seu próprio lócus de trabalho, além de melhor corresponder às expectativas e necessidades das professoras, as possibilitaram driblar as estratégias formativas dominantes e criar seus modos de fazer. Diante disso, refletiu-se sobre a importância de as formações institucionalizadas cumprirem o papel de favorecer

a aprendizagem teórico-prática da profissão, pois conforme Chartier (2010), os professores têm necessidade de saberes científicos e não param de introduzir em sua cultura profissional categorias de análise que esclarecem suas práticas.

Como uma espécie de extensão do foco de interesse sobre a formação continuada, se inscreveu o foco que abarcou os programas e políticas voltados à alfabetização. Nele, foram apresentadas pesquisas que tematizaram as implicações de alguns programas formativos para a formação docente. Assim como no foco anterior, houve relatos discrepantes em relação a uma mesma iniciativa. Tal constatação levantou a suposição de que são as reapropriações e os fazeres dos sujeitos praticantes que determinam, de certo modo, os encaminhamentos de uma proposta formativa.

Os trabalhos que compõem este foco apontaram o reconhecimento de que as tensões emergentes do desalinhamento entre as ações de programas formativos e as expectativas das docentes, por mais que despertem sentimentos de desacolhimento quando sentidas, fazem parte do processo de formação e transformação de todos os envolvidos. As reapropriações que as professoras, sujeitos das pesquisas, manifestaram em seus modos de pensar e agir evidenciam que as atividades de formar ou de ser formado, de ensinar ou de aprender, não significam fazer uma transposição direta de conteúdos e práticas (CHARTIER, 2010).

Assim, enquanto em algumas narrativas a inventividade residiu na capacidade de os formadores conduzirem processos ajustados ao contexto, beneficiando as práticas docentes, em outras, foi justamente a “arte de dar golpes” (PERROT, 1998) nas orientações formativas que sinalizou a invenção.

O foco de interesse que se debruçou nas práticas no ensino da leitura e da escrita, desvelou elementos importantes para a construção de práticas capazes de enriquecer o trabalho docente, tais como o registro frequente e a leitura e literatura – entusiasmada e bem performática – para os alunos. Essas práticas parecem ter dado artifícios para as professoras revisitarem, apreciarem e reorganizarem o ensino a partir das próprias experiências, mantendo o que foi considerado exitoso e ressignificando o que inicialmente não surtiu o efeito desejado.

Por fim, o foco que debateu as produções de sentido entre professoras e alunos explicitou que as atividades realizadas cotidianamente em sala de aula envolvem acordos, negociações e modos de fazer que refletem como os sujeitos enredados no processo educativo atribuem sentidos ao que ensinam ou aprendem. Uma das práticas mais recorrentes nas narrativas, considerada elucidativa de tais produções, foi a prática de

leitura, a qual permitiu que professoras e alunos manifestassem sua liberdade inventiva de compreensão para além do que costuma ser esperado pelas escolas ou mesmo pelos que idealizaram as obras, impregnadas da “ordem dos livros” (CHARTIER, 1994). Pôde-se inferir que a inventividade que subjaz a relação entre uma professora e seus alunos, se dá na medida em que tais sujeitos produzem sentidos, criam seus próprios modos de fazer e seus acordos / negociações em um contexto que, historicamente, é marcado pelo controle – a escola.

Considerações finais

As diferentes expressões da inventividade que puderam ser inferidas mostraram que, muitas vezes, a formação oferecida às professoras, seja em âmbito nacional, por meio de programas formativos, ou local, mediada pelas equipes gestoras, dialoga pouco com as necessidades enfrentadas na prática profissional. Por esta razão, ainda que as apropriações, os desvios e os reempregos sejam esperados, haja vista que as docentes não fazem uma transposição direta daquilo que aprendem, a ausência de uma formação que invista na ampliação do repertório de conhecimentos para a diversificação e bricolagem nos modos de ensinar, tende a reforçar o persistente descompasso entre o que se espera e o que, de fato, se efetiva no processo formativo docente.

Admitindo os limites das considerações aqui tecidas, por serem oriundas de uma amostra específica de pesquisas, que compreendem um período determinado (2015-2019), pondero que a inventividade se faz presente nas práticas das professoras alfabetizadoras, conscientemente ou não, e que esta configura uma imprescindível tática para as docentes existirem e resistirem em meio a determinações que, geralmente, são pensadas *para* elas e não *com* elas, e que o investimento em discussões que encorajem, debatam e acolham essa(s) inventividade(s), apostando em uma matriz menos verticalizada e mais dialogada, mostra-se uma vertente promissora para a formação docente.

Referências

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- CHARTIER, A-M. Diálogo com Anne-Marie Chartier. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 221-229, 2016.
- CHARTIER, A-M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: **V Semana da Educação**. (Anais do evento). São Paulo: Fundação Victor Civitas, 2010.
- CHARTIER, A-M. Fazer ordinarários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.
- CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. de Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GINZBURG, C. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Companhia das Letras, 1989.
- GUEDES-PINTO, A L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação de professores: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca da integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática – teoria e pesquisa**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

PERROT, M. Mil maneiras de caçar. In: **Projeto História**. n. 17. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUZA, N. C. A. T. Práticas de ensino da leitura e formação de professores: contribuições do PNAIC. **Linha Mestra**, n. 40, p. 28-37, 2020.

SOUZA, N. C. A. T.; LOURENÇO, R. S. S. L.; PASSALACQUA, F. G. M. A receptividade de professores alfabetizadores às iniciativas de formação continuada: entre apropriações, desvios e reempregos. In: SANTOS, D. R.; MADUREIRA, N. L. V. (Orgs.). **Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente**. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020, p. 39-48.

TERZI, S. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

Agradecimentos

Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro à pesquisa.

Submissão: 25/10/2024. **Aprovação:** 25/11/2024. **Publicação:** 18/12/2024.