



UMA EXPERIÊNCIA POTENTE DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Eixo: Formação docente e saberes profissionais

Rosaura Angélica Soligo
rosaurasoligo@gmail.com
GEPEC|UNICAMP

Resumo:

Este texto narra a experiência do Curso de Formação de Alfabetizadoras via Cartas – CformA, realizado por meio de uma correspondência de aproximadamente um semestre entre a formadora que idealizou o projeto, as professoras alfabetizadoras inscritas e seus respectivos parceiros, que são interlocutores locais escolhidos por elas. A proposta é aprofundar o conhecimento didático relacionado à alfabetização e os destinatários são professores que optaram por alfabetizar as crianças pela leitura e escrita de textos, e não pelo treino de sons e sílabas. As cartas são o material central do curso, complementadas por leituras de aprofundamento e vídeos gravados pela formadora para desenvolver alguns temas que, no percurso, se mostram relevantes. O curso acontece a distância e conta com professoras de diferentes lugares do país, que trabalham em diferentes tipos de escola e contextos. A metodologia se orienta por quatro pressupostos centrais: a dimensão pessoal e a dimensão profissional são indissociáveis; as perguntas dos sujeitos em formação são reveladoras do conhecimento que eles possuem e que ainda precisam adquirir; as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos participantes de um grupo de formação continuada são preponderantes na definição dos conteúdos e das abordagens; a relação entre o formador e os profissionais deve ser intencionalmente dialógica. A correspondência é composta de cartas coletivas escritas pela formadora – e, por vezes, individuais, a depender do grau de especificidade das questões apresentadas pelas professoras – e por respostas escritas pelas professoras depois de dialogarem com seus parceiros. Os efeitos desse movimento dialógico de interlocução pela escrita de cartas, considerando os sujeitos reais que compõem o grupo, as perguntas que fazem e as necessidades que evidenciam têm se revelado muito potentes, segundo a avaliação dos próprios participantes. Este registro, também na forma de carta, é uma breve narrativa desse processo em duas versões do curso: em 2016 e 2017.

Palavras-chave: formação docente; necessidades profissionais; cartas formativas.

VENHO POR MEIO DESTA...

Caros colegas,

Relato aqui para vocês uma experiência que considero de grande importância no momento atual: o Curso de Formação de Alfabetizadoras por Cartas. A intenção que motivou essa iniciativa era partir do que eu acreditava ser um *inédito viável* no território da formação, investir para realizá-lo e, assim, contribuir para que professores alfabetizadores que estivessem no movimento de mudança – saindo das velhas práticas de ensino de sílabas em direção a propostas de alfabetização inicial por meio de textos – pudessem ampliar suas possibilidades de realizar inéditos também.

A ideia de *inédito viável* foi trazida por Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido* e depois retomada em *Pedagogia da Esperança*, onde, nas notas explicativas, Ana Maria Araújo Freire detalhada o conceito, por considerá-lo pouco estudado. Diz ela que esse é um dos conceitos mais importantes nos escritos da *Pedagogia do Oprimido*, que traduz a aposta no sonho, na utopia, na esperança. O *inédito viável* é algo que existe em perspectiva, mas não está dado, e que pode vir a ser pela ação e reflexão de sujeitos comprometidos e engajados na luta pela transformação da realidade adversa, pela superação de “situações-limite”, que não medem esforços para transpor a fronteira entre “o ser e o ser-mais”, como sonhava Freire. Quando isso acontece, o inédito viável se concretiza no que até então tinha de inviável e passa a ser um inédito de fato (FREIRE, 1987).

Paulo Freire (1997) afirmava que “é a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica das situações-limites, mais além das quais se acha o inédito viável”. Referia-se ele às grandes questões do mundo e da humanidade, mas entendo que o conceito é generalizável para qualquer situação-limite que venhamos a enfrentar na vida.

Com a proposta do Curso de Formação de Alfabetizadoras por Cartas, meu desejo era – como tem sido sempre – contribuir, nos espaços de formação, para a ampliação das leituras do mundo que permitem aos profissionais enfrentar o risco do cansaço existencial e da anestesia histórica, tal como descreve o autor: "Muitos, mergulhados no 'cansaço existencial' e na

'anestesia histórica', girando em torno de seus problemas e de suas preocupações pessoais, não podem divisar o inédito viável mais além da situação-limite em que se acham imersos. (FREIRE, 1997, p. 70).

Como se pode ver, o projeto nasceu ambicioso nos propósitos. O CformA materializa um compromisso pessoal antigo que é o de apoiar os professores para que se fortaleçam, enfrentem as (não poucas) situações adversas e possibilitem às crianças a alfabetização inicial a que elas têm direito.

Essas não poucas situações dizem respeito a um conjunto de circunstâncias que vivemos hoje, porque

A sociedade passa por um processo de, ao mesmo tempo, deterioração de certos valores éticos e de agravamento do conservadorismo, como resultado de um conjunto de fatores relacionados, em grande medida, ao atual estágio do capitalismo neoliberal. Nesse cenário, onde as 'leis de mercado' se impõem como preponderantes, o que se vê é o fortalecimento de valores, como o individualismo e o consumismo, e visões de mundo que não privilegiam relações solidárias, engajamento em projetos coletivos, defesa dos direitos sociais, princípios sólidos de respeito ao ser humano e práticas da delicadeza como um bem. Não raro esse contexto produz um clima geral de desnorreamento, descontinuidade e insegurança diante do futuro, que tende a produzir ou agravar nas pessoas uma perspectiva autocentrada, de procurar levar vantagem e garantir o que for possível para não perder o que conseguiram conquistar diante de um amanhã incerto. [...] A este conjunto, soma-se o fato de que o processo de proletarização do magistério, com salários baixos e desvalorização profissional, acaba por trazer para a docência professores que muitas vezes escolheram o magistério por falta de opção melhor. E que, por vezes, chegam à profissão com uma escolaridade básica precária e um repertório cultural restrito, tendo de encarar um nível de fracasso escolar inconcebível, enfrentar condições de trabalho geralmente difíceis e conviver num ambiente institucional desfavorável para a aprendizagem no contexto da escola. Considerando ainda que os cursos de habilitação quase nunca privilegiam a docência como conteúdo do currículo – portanto não oferecem o conhecimento profissional necessário para enfrentar os desafios colocados pelo exercício do magistério –, não será difícil compreender por que se acentua, entre parte significativa dos professores, o sentimento de descrédito no poder da educação, na capacidade dos alunos e nas próprias possibilidades de ensinar, educar e formar para a vida. Como será então possível fazer acontecer a escola e a educação escolar de qualidade se faltar o principal – a crença dos profissionais na potência da educação, na capacidade dos alunos e na própria atuação? (SOLIGO; PRADO, 2017, p 232).

Convenhamos que, para divisar inéditos viáveis nesse cenário, é preciso não estar só e contar com ajuda. O CformA nasceu com o desejo de se tornar uma ajuda possível.

O desenho da forma e do conteúdo

O curso foi concebido para um perfil específico de professora (nas duas versões, em 2016 e 2017, foram sempre professoras):

- Ser alfabetizadora, lecionar atualmente em uma turma de 1º ou 2º ano e ter compromisso com a qualidade do próprio trabalho e disponibilidade de mudá-lo sempre que for para favorecer a aprendizagem das crianças.
- Trabalhar preferencialmente em lugares de difícil acesso, onde sejam poucas as oportunidades de formação continuada, e ter interesse em estudar bastante para ampliar o conhecimento didático e a qualidade da docência.
- Contar, no local onde mora, com um profissional que funcione como parceiro crítico, isto é, alguém interessado em dialogar e pensar junto, problematizar, analisar possibilidades, ajudar a refletir sobre as inquietações produzidas pela experiência de alfabetizar.
- Ter disponibilidade para refletir, por escrito, sobre a própria experiência com alfabetização inicial, em cartas endereçadas a mim – não precisam ser cartas longas, rebuscadas, irretocáveis, mas sim cartas sinceras sobre o que pensa e faz.
- Contar com acesso à internet, tanto para o envio de e-mail e para assistir pequenos vídeos, como para compor um grupo específico do facebook.

Como o CformA é uma modalidade diferente de formação, com a qual os interessados certamente não têm familiaridade, por ser nova, imaginei que alguns colegas talvez pudessem entender o curso a partir de suas experiências anteriores (o que, por vezes, se sobrepõem à informação contida nos comunicados) de eventos de Educação à Distância pouco exigentes, participação de um parceiro “só para constar” e realização burocrática de tarefas.

Então me empenhei em explicar muito bem três aspectos centrais do curso: a importância fundamental do parceiro crítico, a necessidade de abertura para aprender de fato e a atitude dedicada em relação às tarefas propostas, que são essenciais e que compõem a carga horária.

Para tanto, foram estes alguns detalhes do material informativo.

Parceiro crítico

Enfatizei algumas vezes o quanto o parceiro crítico é fundamental nesse formato de curso, explicando que, por se realizar a distância, a possibilidade da conversa presencial, tão importante para a formação, não aconteceria comigo e nem com os demais colegas do grupo. Portanto, para se inscrever, um dos critérios principais é a existência um parceiro local – com quem cada professora possa conversar sobre o seu trabalho, sobre as leituras feitas, as tarefas propostas e as cartas recebidas – que não precisa ser o coordenador pedagógico da escola ou um colega. Se forem estes, será ótimo, mas se não houver na escola quem possa assumir esse papel, não tem problema.

A figura desse companheiro se aproxima mais de um *critical friend* do que propriamente de um parceiro experiente. De modo geral, o *critical friend* – amigo crítico – é alguém em quem confiamos, que consideramos um interlocutor empenhado em nos ajudar a melhorar, porque dialoga conosco, nos apoia e encoraja, mas não deixa de dizer, da forma construtiva e solidária, o que pode ser desconfortável ouvir. A meu ver, o *critical friend* é o que todo parceiro experiente deveria ser, mas nem sempre é.

Disponibilidade para aprender, transformar as ideias e mudar de atitude

Destaquei também, nos informes prévios ao início das inscrições, que um dos propósitos do curso é problematizar e desconstruir algumas ideias equivocadas que foram se formando no processo de transição de uma proposta de alfabetização por sílabas e fonemas para outra, pautada na leitura e escrita de textos para aprender a ler e escrever, e que é critério de participação das professoras que estejam nesse movimento de transição ou já tenha passado por ele.

Portanto, professoras que acreditam no método fônico ou alfabetizam por sílabas, e acham que esse é o melhor caminho, não possuem o perfil necessário, pois o curso não se destina a quem esteja confortável com as velhas formas de alfabetizar, há muito questionáveis em razão do conhecimento hoje disponível. Mesmo que as professoras interessadas não tenham segurança dos melhores caminhos, e não saibam ao certo como proceder de forma diferente, não há nenhum problema. E aquelas que souberem tudo a ser feito e tiverem excelentes resultados com as crianças também estão fora do perfil.

Empenho com as tarefas

Comentei sobre o lugar das tarefas num curso de formação a distância, insistindo que, nessa modalidade, a realização das atividades propostas é o próprio curso, uma vez que não há encontros presenciais. Informei também que, no CformA, não é utilizada nenhuma ferramenta convencional adotada nas práticas de Educação a Distância: a ferramenta principal é a correspondência por escrito via e-mail.

Esclareci que a avaliação é feita por mim, tendo em conta o conjunto da participação da professora, e que como não há presença/ausência num curso a distância com esse formato, a avaliação têm como parâmetros principais a disponibilidade para rever ideias e concepções que não contribuem para a aprendizagem das crianças – e nem para compreensão dos conceitos e procedimentos abordados – e o cumprimento dos combinados.

Quanto aos conteúdos, a previsão inicial, tanto no curso realizado em 2016, como em 2017, foi esta: Alfabetização, Letramento, Cultura escrita; Gêneros, textos e o trabalho pedagógico com a diversidade textual; Textos adequados para a alfabetização inicial; Leitura para aprender a ler e escrita para aprender a escrever; Relação entre leitura, produção de texto e produção de texto por escrito; A abordagem dos conteúdos de Análise e Reflexão sobre a Língua; Aprendizagem por interação em parcerias produtivas; Análise de escritas das crianças; Propostas potentes para engajá-las; e Contrato didático.

Entretanto, o fato da proposta considerar as possibilidades e necessidades de aprendizagem das professoras, acaba por exigir que muitas questões não previstas sejam abordadas.

O curso acontece em aproximadamente¹ um semestre, com carga horária de 60 horas. Tem início com uma carta coletiva na qual apresento os princípios pedagógicos do curso, compartilho um depoimento meu sobre alguns equívocos sérios que já comentei no exercício da docência, e faço algumas perguntas problematizadoras ao grupo; então as professoras dialogam com seus parceiros locais a respeito da carta que receberam e escrevem a primeira resposta.

Forma é conteúdo

A metodologia do curso, como eu disse de início, é fundamentada nestes quatro pressupostos: a dimensão pessoal e profissional são indissociáveis; as perguntas dos sujeitos em formação são reveladoras do conhecimento que eles possuem e que ainda precisam adquirir; as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos participantes de um grupo de formação continuada são preponderantes na definição dos conteúdos e das abordagens; a relação entre o formador e os profissionais deve ser intencionalmente dialógica.

Esses pressupostos, entretanto, não são específicos do CformA, mas constitutivos da metodologia que defendo e adoto nos grupos de formação com os quais trabalho há vários anos. Esse foi, inclusive, o tema da apresentação que fiz no VII Seminário Fala OUTRA Escola, e do texto publicado no e-book do evento com o título *Metodologias Dialógicas de Formação* (SOLIGO, 2015a).

O primeiro deles – *a dimensão pessoal e profissional são indissociáveis* – é trazido por António Nóvoa, que o defende em inúmeras publicações, das quais destaco uma obra da maior relevância para o estudo dos formadores de professores: *Professores - Imagens do futuro presente* (NÓVOA, 2009).

¹ O período do curso não é preciso porque, com frequência, as professoras pedem mais tempo para responder algumas cartas e, com isso o curso vai se estendendo em relação ao previsto, o que considero muito natural, pois em vários projetos dos quais participei, que demandavam empenho dos profissionais com a elaboração de registro escrito, o tempo sempre precisou ser flexibilizado.

Nesse livro, o autor trata de questões muito importantes além da relação pessoalidade-profissionalidade e que, se bem compreendidas, podem contribuir significativamente para fundamentar as propostas metodológicas de formação – identidade e cultura profissional, excesso de discursos versus pobreza de práticas, complexidade da docência, comunidades de prática, disposições que caracterizam o trabalho docente, transformação deliberativa, tato pedagógico, trabalho em equipe e exercício coletivo da profissão, fortalecimento do espaço público da educação. E cita Ann Lieberman (1999², apud NÓVOA, 2009, p. 24) nesta afirmação que diz muito de nossas afinidades: "Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito."

O segundo pressuposto – *as perguntas dos sujeitos em formação são reveladoras do conhecimento que eles possuem e que ainda precisam adquirir* – se constituiu a partir da experiência que venho desenvolvendo como formadora há quase trinta anos, e foi em Myriam Nemirovsky que encontrei uma fundamentação bastante compatível com o que a realidade me ensinou.

No artigo *Evolução das perguntas, evolução da aprendizagem* (NEMIROVSKY, 2001), a autora afirma que é possível utilizar as próprias perguntas dos professores como indicadores de seu avanço nos processos formativos, explica de que forma procede para tanto e termina com esta reflexão sobre a (quase sempre desprezada) importância da pergunta:

Ao finalizar um processo de formação, às vezes consideramos que foi excelente, em outras ocasiões nos parece deficiente, ou pensamos que as coisas estão simplesmente indo bem. Mas, em qualquer caso, são necessários indicadores relevantes para poder fazer afirmações precisas. A análise das perguntas dos professores pode constituir-se num recurso útil nesse sentido. (NEMIROVSKY, 2001, p. 9).

Certamente. As perguntas sobre um tema, um fenômeno, um processo, uma questão de fato são úteis, importantes e eficazes para evidenciar o que sabem e ainda não sabem aqueles que perguntam.

² LIEBERMAN, Ann (1999). "Real-life view: An interview with Ann Lieberman", Journal of Staff Development.

O terceiro pressuposto – *as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos participantes de um grupo de formação continuada são preponderantes na definição dos conteúdos e das abordagens* – representa um exercício radical da homologia de processos propostos para a docência e desenvolvidos na formação.

Sim, porque a tônica do discurso pedagógico que hoje predomina é de que ensinar supõe necessariamente considerar o conhecimento prévio dos alunos, o que eles sabem ou não, o que podem e precisam aprender. Não por um modismo metodológico de ocasião, mas porque as informações a que se tem acesso são transformadas em conhecimento próprio quando acontecem conexões com o já conhecido – no caso de crianças, adolescentes e jovens, em processo de aprendizagem na escola, e também dos profissionais em processo de formação. Logo, se as propostas não favorecem conexões com o conhecimento prévio, se não respondem a nenhuma necessidade, se não acendem nenhum desejo de aprender, é de se supor que serão improdutivas, ineficazes, impotentes.

Além disso, a ideia de considerar o que podem e precisam os sujeitos em formação é ideologicamente coerente com a antiga, justa e democrática máxima do velho filósofo:

De cada qual, segundo sua capacidade;
a cada qual, segundo suas necessidades.
Karl Marx

E, por fim, o quarto pressuposto: *a relação entre o formador e os profissionais deve ser intencionalmente dialógica.*

Se o profissional mora dentro de uma pessoa, se a pergunta é reveladora do nível de conhecimento da pessoa que é esse profissional, se possibilidades e necessidades de aprendizagem são essenciais na definição de conteúdos e abordagens da formação, será preciso desenvolver propostas formativas sustentadas no diálogo, na escuta, na interlocução real com os sujeitos para os quais elas se destinam. Essa escolha refletida é o que chamo de *intencionalmente dialógica* e ela pressupõe compromisso ideológico e amoroso com a alteridade, a escuta, a interlocução, o diálogo. Sim, porque como nossa formação cultural é autoritária e dogmática, e o mote desse dogmatismo que nos constitui é a conversão do outro – errado ou equivocado, se não tiver opiniões coincidentes ou ao menos parecidas com as

nossas – às escolhas certas e adequadas (as nossas, evidentemente), só um compromisso refletido e intencional poderá nos fazer vigilantes diante do ímpeto “formativo” do convencimento e da conversão do outro à nossa própria perspectiva.

Esse pressuposto, entretanto, não é somente uma decorrência lógica, tal como evidenciada acima. Trata-se de uma escolha metodológica afinada com dois autores que considero da maior importância: Paulo Freire e Bakhtin.

Esses autores tornam possível expandir a compreensão do que pode ser, afinal, o diálogo, a dialogia, a escuta, a interlocução, a alteridade. Paulo Freire porque, no conjunto da sua obra, “perspectiva” esses processos e os coloca na condição de compromissos político-ideológicos, de escolhas intencionais e militantes. [...] E Bakhtin porque nos ensina que esses são processos inerentes à nossa condição humana e porque – se aceitarmos o desafio – nos carrega pela mão para conhecer a radicalidade do seu pensamento que chega à mais funda das conclusões: estamos todos humanamente “condenados” ao diálogo, à interlocução, à alteridade, em algum nível, mínimo que seja, mesmo que eventualmente não queiramos. (SOLIGO, 2015b, p. 50).

A opção por adjetivar a relação entre o formador e os profissionais em formação de *intencionalmente dialógica* é motivada pela convicção de que apenas apostar que todas as relações são dialógicas em alguma medida, tal como afirma Bakhtin, não basta: é preciso fazê-las acontecer desse modo, por escolha.

Se há décadas está em discussão a importância inequívoca de deslocar o eixo das propostas pedagógicas do ensino para a aprendizagem, esse deslocamento diz respeito também à formação profissional, pois tem a ver com uma questão de natureza epistemológica, relacionada ao que hoje se sabe sobre como o conhecimento humano acontece.

Os quatro pressupostos que orientam o trabalho que realizo representam esse esforço de deslocamento no que diz respeito à formação dos educadores. E a eles se soma ainda alguns cuidados metodológicos importantes e complementares: *descomplicar os conceitos*; apontar caminhos possíveis evidenciando o que esses caminhos *não são*; propor situações formativas que favoreçam o desenvolvimento um nível elaborado de reflexão crítica; conduzir o trabalho com tato pedagógico; e garantir sempre a homologia dos processos defendidos para a docência e praticados na formação. Comento a seguir cada um deles.

A perspectiva de *descomplicar os conceitos* tem o propósito de favorecer a compreensão de quem faz as primeiras aproximações com eles. Isso requer algumas atitudes do formador: abordá-los da forma mais simples possível (o que, não significa superficializar o tratamento, tampouco abrir mão da consistência teórica), relacioná-los com saberes já consolidados e dar sempre exemplos. O uso de exemplos é um dispositivo muito potente de explicitação dos conceitos e não adotá-lo, a meu ver, é um prejuízo.

Esse empenho em *descomplicar* tem parentesco com o cuidado metodológico de evidenciar o que *não é*. O fato de quase sempre as propostas didáticas e de formação, abordadas com professores e formadores, serem muito diferentes do que se pratica convencionalmente e a convicção de que o processo de construção de conhecimento pressupõe uma atribuição de sentidos a partir do próprio repertório de saberes – o que tende a resultar em distorções de entendimento quando o que se propõe é muito distante do conhecido – justificam o cuidado metodológico de explicitar não só o que são as propostas sugeridas, mas também o que elas não são. Por exemplo, se sabemos que a tendência de professores e formadores é tratar expositivamente os temas, explicando-os sempre antes de apresentar as situações-problema (usadas, muitas vezes, como exercícios, e não como desencadeadoras de uma reflexão potente sobre o conteúdo trabalhado), sugerir que eles trabalhem situações-problema com suas turmas (de alunos ou de profissionais em formação), por serem muito mais produtivas para a aprendizagem, exigirá um tempo de discussão sobre o que não são as situações-problema propostas. Essa atitude é fundamental para favorecer que o *caminho das pedras* da compreensão seja o menos tortuoso possível quando tudo é muito diferente do que é familiar para os profissionais. E, claro, essa atitude depende do quanto se sabe sobre o que eles pensam, acham e sentem em relação aos conteúdos abordados nos grupos de formação – o que, mais uma vez, reafirma a validade e a relevância dos quatro pressupostos destacados neste texto.

Quanto a favorecer o desenvolvimento de um tipo elaborado de reflexão crítica, que é o metaprático, usarei aqui então essas duas atitudes metodológicas comentadas acima: a de descomplicar e a de dizer o que não é. Para tanto, transcrevo um longo trecho do texto *Metodologias Dialógicas de Formação*, escrito para o VII Seminário Fala OUTRA Escola, que permite acompanhar toda a linha de argumentação:

Idália Sá-Chaves (2005), ao desenvolver as ideias defendidas por Van Manen (1977) sobre os três níveis de lógica reflexiva por ele formulados, acrescentou dois outros, mais refinados e militantes, e passaram então a ser cinco: técnico, prático, crítico, metacrítico e metaprático. Do mais simples para o mais sofisticado, do ponto de vista intelectual, podem ser descritos como se segue. No nível técnico, a reflexão do sujeito é sobre o próprio fazer, está apoiada em fontes de consulta que não apenas o próprio repertório de saberes, e visa atingir objetivos de curto prazo, como por exemplo, definir uma proposta didática para trabalhar com um determinado conteúdo escolar ou para interessar os alunos. No nível prático, já existe preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e consequências inerentes à ação. Para o mesmo exemplo – definir uma proposta didática para trabalhar com um determinado conteúdo escolar ou para interessar os alunos – a reflexão implica analisar a proposta, os processos de aprendizagem e outras circunstâncias relacionadas. No nível de reflexão crítica, consideram-se também aspectos mais amplos – éticos, sociais, políticos – da educação, com o intuito de compreender, por exemplo, o modo como o trabalho, inserido em um contexto institucional e social, pode estar respondendo a estas ou aquelas necessidades de aprendizagem dos alunos, satisfazer a estes ou aqueles interesses políticos e outros aspectos do tipo. No nível metacrítico, a reflexão inclui uma dimensão autocrítica, de maneira que o sujeito se considera de algum modo implicado no contexto, participante ativo e corresponsável pelo que acontece não apenas nas situações em que está envolvido diretamente. Por fim, no nível metaprático, além de se considerar um participante ativo no processo, o sujeito também contribui para transformar o contexto em que está inserido da melhor maneira possível – é quando transforma em atos propositivos o que resulta de uma reflexão metacrítica. Esses diferentes tipos de reflexão ‘convivem’ em uma mesma pessoa a depender do que é objeto de sua análise: penso que podemos ter desenvolvido uma capacidade reflexiva metaprática e até sermos portadores de uma tendência potencial de exercitá-la em relação a novos conteúdos, mas, diante de temas e circunstâncias pouco familiares, ou que envolvem valores com os quais não nos sentimos identificados, é possível que não sejamos capazes de proceder reflexivamente em níveis mais refinados. Por exemplo, diante da informação de que hoje em dia metade da humanidade vive em situação de fome, desnutrição ou subnutrição, e que, em contrapartida, menos de cem famílias no mundo detém o poder aquisitivo equivalente à metade da humanidade, talvez não tenhamos capacidade crítica de avaliar as consequências dessa tragédia social, tampouco de nos sentirmos pessoalmente implicados e comprometidos com algum tipo de mudança. Porém, do ponto de vista profissional, no contexto circunscrito do trabalho, isso não significa que não sejamos capazes de algum tipo de reflexão metaprática. Da mesma forma, um sujeito que tenha preconceito em relação à homossexualidade, pode ter uma excelente capacidade metaprática diante das questões pedagógicas de sua sala de aula ou de sua escola ou de seu grupo de formação, mas ser incapaz de refletir desse modo e considerar de maneira mais ampla a questão do direito de escolhas sexuais e, menos ainda, se engajar em algum tipo de luta em favor desse direito para todas as pessoas. (SOLIGO, 2015a, p. 947).

Contribuir para a reflexão metaprática dos profissionais, ou seja, para uma reflexão crítica, implicada e propositiva, é algo que requer do formador uma prática reflexiva equivalente. Como nos alerta Nóvoa (2009), ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito do que ensinamos – por isso, é fundamental a todos nós, educadores,

desenvolver um trabalho voltado para nós próprios, um trabalho de autorreflexão e de autoanálise, que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

No que diz respeito ao tato pedagógico, para explicitar melhor esse conceito, adotei, para a formação, o que Nóvoa (2009) propõe para a docência e ficou assim definido: tato pedagógico é a capacidade de estabelecer relação e comunicação, de fato, com os profissionais; desenvolver uma autoridade legitimada (não por estar acima na hierarquia institucional ou de conhecimentos, mas por ser reconhecido como parceiro); agir com a serenidade de quem conta com esse reconhecimento; valorizar e apoiar esses profissionais (considerados colegas) para que assumam os desafios de aprender; saber conduzi-los de algum modo para a outra margem – o conhecimento. Segundo Nóvoa (2011) – e eu concordo com ele – essa capacidade não está ao alcance de todos, pois há pessoas que não conseguem agir desse modo, mesmo tendo consciência da importância dessas atitudes e se empenhando para adotá-las.

Por fim, também em relação à necessidade de garantir a homologia dos processos o que está em questão é a coerência: se defendemos que na docência é imprescindível considerar o sujeito que aprende, a sua história, o seu conhecimento prévio, as suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, os seus modos de construir conhecimento, o seu direito a uma escuta genuína e a propostas que lhe faça sentido, por coerência esses mesmos pressupostos devem orientar nossas práticas metodológicas de formação.

Quando concebida como ação destinada a favorecer experiências potentes de aprendizagem nos sujeitos para os quais se destina, a formação não pode prescindir do diálogo e, como o diálogo intencional não acontece sem escuta, a formação não pode prescindir da escuta – essa prática difícil e rara.

Paulo Freire dizia que

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. (FREIRE, 1996, p. 119).

Tenho sempre repetido que, se quisermos ser coerentes, nosso grande desafio é atuar na contramão da herança metodológica que recebemos quando nos tornamos professores e formadores: uma concepção sem sujeito, sem escuta real, sem diálogo de fato, apoiada no velho e mau pressuposto de que quem sabe transmite informação para quem não sabe e pronto. Essa perspectiva transmissiva e autoritária de ensino e aprendizagem – ou bancária, como diria Paulo Freire – precisa ser desconstruída e reconstruída pelo inverso.

Em um curso como o CformA, o desafio é duplo, pois significa fazer tudo isso acontecer fora do contexto presencial, que é o espaço privilegiado da formação.

Se considerarmos os dois lados da formação – a ação planejada pelo formador e a experiência de aprendizagem dos destinatários dessa ação –, veremos que, num curso realizado todo a distância, com os propósitos e a abordagem do CformA, a ação planejada para favorecer a aprendizagem das professoras alfabetizadoras está expressa inteiramente nas cartas. Isso significa que pressupostos, atitudes, situações-problema, explicações, exemplos, tematizações, análises, discussões e tudo o mais que houver, com alguma importância metodológica, se realizam por escrito em um diálogo não presencial. E tudo isso aconteceu assim mesmo. Ainda que existam alguns vídeos gravados por mim ocasionalmente, eles são sempre complementares, para aprofundar com maior rapidez um ou outro ponto já abordado por escrito – a rigor, poderiam não existir.

A escrita a favor do pensamento reflexivo

Sempre acreditei que a escrita é uma plataforma de lançamento à reflexão, mas nunca imaginei que pudesse ir tão longe.

Entendo que nosso pensamento pode acontecer “livremente” – quando não temos nenhum compromisso de desenvolver nenhuma ideia – ou reflexivamente – quando pensamos de propósito, de forma intencional. Comentarei sobre esse último e sobre como entendo que é possível refletir em pensamento, em diálogo concreto com o outro e em palavras escritas.

Embora sejamos capazes de refletir apenas pensando, acredito que o ato de dialogar com o outro tende a contribuir para refinar o pensamento reflexivo. Esse diálogo com o outro pode acontecer de várias formas: quando conversamos em tempo real (presencialmente, por telefone ou falando pela internet); quando nos comunicamos por áudios gravados, que não constituem exatamente uma conversa em tempo real; quando desenvolvemos uma interlocução online por escrito, em tempo real; quando lemos textos que desencadeiam uma conversa virtual com o autor e/ou com suas ideias; e quando escrevemos e estabelecemos uma conversa virtual com o leitor – o destinatário real ou imaginado.

Tudo parece indicar que a necessidade de se comunicar pela fala ou pela escrita favorece e potencializa a reflexão e, como para escrever é preciso explicar, contextualizar e utilizar outros recursos típicos dessa forma de linguagem, tende a favorecer ainda mais.

Embora, sob certas circunstâncias, o excesso de preocupação com o texto escrito, com o resultado final e com a opinião do leitor possam representar um problema para quem escreve, isso não impede a reflexão no processo da escrita – pode, inclusive, ampliá-la, especialmente em relação ao que se constitui como problema. O que, no final das contas, vem a ser o texto escrito não coincide com o que pensamos e, quase sempre, sequer evidencia o percurso e as condições de produção, mas nada disso inviabiliza o pensamento reflexivo que acontece quando escrevemos.

A escrita é, sim, uma plataforma de lançamento a múltiplas possibilidades de reflexão. E, quando a utilizamos nessa perspectiva, podemos analisar melhor o que fazemos e pensamos, podemos sistematizar nossos conhecimentos, podemos documentar o saber da experiência, podemos ampliar nossa capacidade de escrever de diferentes formas, podemos adquirir maior consciência de nossa identidade profissional, podemos conhecer melhor quem somos nós.

E as cartas contribuíram decisivamente para esse processo formativo apoiado na escrita. Por existir interlocutores reais interessados uns nos outros, por favorecer a aproximação entre eles, por ser um gênero bem conhecido e não haver regras rígidas para a escrita, por ter sempre resposta, por fortalecer o sentido de comunidade – e por outras razões que nem sei – a carta, tal como utilizada neste curso, seja na forma ou no conteúdo, se mostrou um dispositivo muito potente de formação a distância.

A opinião de quem integrou os grupos de 2016 e 2017, a meu ver, são a confirmação desta minha certeza.

Fragmentos de um discurso amoroso sobre o curso e as cartas

A seguir estão transcritos alguns fragmentos de cartas que recebi em 2016 e 2017. Acredito que falem por si e, por isso, não os comentarei:

Ao começarmos a leitura, uma surpresa: o conteúdo nos soava tão familiar, e a leitura fácil e prazerosa, que relemos algumas vezes e, a cada uma dessas vezes, descobríamos nas linhas e entrelinhas algo que nos trazia um olhar, uma reflexão, um entendimento – e confesso, também, alguns incômodos... (Professoras Ana Cristina Vilani e Flávia Alarcon).

Muito obrigada por essas páginas todas de muitos saberes, os quais retomarei e retomarei e retomarei... Fiquei verdadeiramente emocionada! (Profa. Candice de Oliveira).

Ao ler as cartas, fiquei particularmente impressionada: a riqueza no detalhamento das intervenções foi de fato algo encantador pra mim. Eu já sabia muita coisa, mas com a leitura das cartas foi como se o que eu já sabia fosse ganhando cor, fôlego, luz. (Profa. Luana Kelly D. Benites)

Adorei a sua última carta! Parecia que ela havia sido escrita somente para mim. Poucas vezes, em cursos, e até mesmo na faculdade, tive a oportunidade de ler um texto tão significativo e esclarecedor. (Profa. Ellen Sargentini).

As cartas nos mostram aquilo que as formações ou cursos aligeirados não nos proporcionam – esses cursos só nos permitem enxergar os erros, no entanto não nos oferecem estratégias e não indicam como organizar ou desenvolver determinadas atividades. Você nos oferece conhecimento para podermos acertar e tentar novos caminhos para ensinar. (Professoras Cristiane Cabral e Arlete Cabral)

Que satisfação ler suas cartas. Leio e releio sempre detalhadamente. A cada nova carta fico mais motivada e aprendo algo novo sobre minha prática em sala de aula. Com esta formação, estou atenta principalmente à fundamentação teórica garantida nas cartas, e está sendo enriquecedora a reflexão. Venho relacionando as informações novas com a minha prática buscando algumas mudanças e procurando compreender como esse processo pode funcionar de uma forma prazerosa e produtiva para meus alunos. (Profa. Jarlene Soares da Silva).

O formato do curso, através da escrita de cartas, certamente leva-nos a uma reflexão mais profunda. Ao escrever, forçamo-nos a uma organização maior do que lemos e pensamos. Que bom que temos agora a possibilidade de aprender junto com alguém tão experiente e interessada em ajudar-nos nesse processo! (Profa. Lúcia Helena Innaelli Ferreira).

Percebo que meu trabalho tem contribuído com o deslocamento principalmente das crianças com mais dificuldades. E muito tem contribuído as suas cartas. Não quero nunca me satisfazer com o que não for o “meu melhor”, quero ajudar meus alunos o mais que puder. (Profa. Amanda de Paola).

Com este curso, estou mais segura das atividades a serem desenvolvidas com os meus alunos e de como fazer



certas abordagens durante as atividades. (Profa. Eliana A. Alves da Silva).

Queremos aqui registrar nosso encantamento com os seus registros nas devolutivas carinhosamente enviadas para nós, Professora. Ah, como seria bom ter recebido devolutivas assim antes. (Professoras Young Shim Gonçalves e Mareide Lopes Arruda).

A leitura dessa carta mexeu tanto conosco! É interessante perceber como as reflexões que você faz nos levam a buscar respostas em nós mesmas e como isso se reflete em nossa prática na sala de aula. (Professoras Regina Machado de Oliveira, Lúcia Freire S. Guimarães e Verônica Landmann).

Fui “tocada” pela proposta deste curso. Acredito que saberes e fazeres dialogados num processo formativo tecem novas dimensões, constituindo um processo de autodescoberta, de tomada de consciência e elevação da autoestima tão potente que me permite ora ser sujeito, ora ser objeto de minha própria reflexão; ora aprendo, ora desaprendo, ora partilho, ora recebo. (Profa. Luciana Rodrigues de Souza).

Após a reflexão sobre o que você disse na carta é como se me olhasse no espelho e resolvesse desnudar o rosto e observar. Entendo que olhar para minha prática é olhar para “uma das faces de mim”... isso é bom e desafiador. Sinto-me à vontade para narrar sem segredos, com transparência, as intenções e a feição das minhas práticas. (Profa. Liliane Corrêa Neves).

Com essa reflexão, foi despertado em mim um sentimento de pressa... Seria tarde para rever tudo isso? Não! Recordo-me aqui do coelho do conto Alice no País das Maravilhas: “É tarde, é tarde, tão tarde até que arde! Aí, aí, meu Deus, alô adeus, é tarde, é tarde, é tarde”! Preciso e vou “correr” para proporcionar essa experiência para os meus alunos neste tempo que ainda temos. (Profa. Young Shim Gonçalves).

Muitos dos cursos que já fizemos foram bons, mas a comunicação era “engessada”. Não imaginava que ao ler suas cartas nos emocionariamos tanto. Além da emoção, temos refletido muito sobre a prática. A sua última carta foi tão incrível quanto as outras, e nos fez refletir ainda mais. Esclarece, muito, diversas dúvidas e questionamentos relacionados a agrupamentos, propostas desafiadoras, leitura e escrita. (Profa. Suellen Sokolowski Martins e Profa. Maria Aparecida M. Bibiano).

Cada carta sua provoca em nós um turbilhão pedagógico. O olhar sobre a nossa prática é revisitado a cada questionamento e provocação, o que é muito bom e um grande começo. O conteúdo abordado e a forma como você se comunica conosco são sempre muito claros. (Professoras Valéria N. Cavalheiro e Vania Lucia da Silva).

Sinto-me desafiada toda vez que escrevo uma carta, às vezes preciso reler a proposta algumas vezes, assim como as reflexões postas aqui. Acredito que talvez os alunos enfrentem a mesma situação quando se deparam com os desafios propostos por nós. Pensei nisso quando me coloquei no lugar de aprendiz. (Profa. Elaine Cisi).

Estamos amando as cartas, principalmente por notar que podemos ter liberdade de expressar verdadeiramente nossas dúvidas e sentimentos. (Professoras Ana Rosa Soares Moraes e Carla Barros Andrade).

Desde que li a primeira carta, venho refletindo muito sobre minhas práticas, revendo situações reais de sala de aula. Quando há pessoas que nos levam a refletir apresentando novas ideias, passamos a agregá-las ou desconstruímos conceitos e práticas até então válidas em nossas concepções. Quando não, acabamos desenvolvendo as propostas sem ter muita segurança ou certeza. (Profa. Roberta de Godoi R. Monteiro).

Só tenho a agradecer e elogiar todo o processo, as cartas, os vídeos e as informações de excelência. Quando estamos abertos para aprender, descobrimos que sempre temos muito que aprender. (Professor Reginaldo Rodrigues da Silva).



A cada carta que lemos, aprendemos muito, e também se fortalece a certeza de que estamos no caminho! Muito obrigada por compartilhar material tão rico e possibilitador de um aprendizado efetivo e de qualidade. (Professoras Solange Marques e Luana Bazoli de Oliveira).

Gostamos tanto da última carta que não conseguimos parar de ler. Foi bem enriquecedora, assim como o vídeo. (Professoras Maysa Oliveira F. Ribeiro e Alessandra Cosso).

Impossível ler as cartas e não refletir e comentar. (Profa. Andrea Cotrim).

Nossa inquietude diante das cartas está em, por um lado, ler o que acreditamos e, por outro, sentir a necessidade de repensar o nosso planejar. (Professoras Érica Ferreira e Regina Rodrigues Martins).

Ao ler a última a carta conseguimos entender vários dilemas das professoras e nos colocamos no lugar delas. Tudo o que foi abordado são também aflições e indagações nossas. Estamos ansiosas pela próxima carta. (Professoras Lena Seco e Roseli Rugai).

Li suas cartas e observações, assim como li as colocações das companheiras do curso. Essas contribuições e reflexões significativas trouxeram um olhar questionador para o meu fazer pedagógico. (Profa. Flávia Casseres de Oliveira).

Gosto muito das cartas e de todos os seus textos, Rosaura. São instigantes e fazem com que eu pense e repense meu eu de professora. (Professora Andrea Cristina).

Sua reflexão nos fez analisar o quanto estamos no caminho, não porque sabemos tudo, e sim porque estamos abertas a aprender e a conhecer mais dessa fase linda que é a alfabetização. (Profa. Kênia Serafim).

O curso nesse formato é extremamente produtivo e gera muitas reflexões! A leitura das cartas tem me ensinado a ser uma professora melhor, o que tem sido muito importante para a minha formação. É muito pouco produtivo simplesmente ler um texto teórico, por mais didático que seja, e não aplicar aquele conhecimento ou não refletir sobre a relação com aspectos do nosso próprio cotidiano como professores. Muitos dos textos lidos na faculdade foram completamente esquecidos por isso. O fato deste curso ser à distância não fez com que o conhecimento se tornasse distante, e sim muito próximo da minha realidade como professora. (Profa. Ana Strauss).

Tenho aprendido muito e questionado a minha prática com as crianças. Suas cartas são deliciosas de ler, quando começo não quero parar. A cada carta que leio surge uma nova reflexão e um ímpeto de mudar, de usar aquilo que estou aprendendo e que acredito ser adequado para a aprendizagem dos meus alunos. (Profa. Simone de Araújo Almeida).

Rosaura, agarrei a possibilidade de fazer esta formação, na esperança de remexer meu porão de certezas e de incertezas e melhorar minha prática em sala de aula. Ler suas cartas está me fazendo questionar assuntos que achamos já estar resolvidos para nós. Hoje não sou mais a professora de dez anos atrás, hoje você me provoca a refletir e a ressignificar meu trabalho, a olhar com um olhar mais crítico para minhas ações e para o planejamento das atividades. Que outras provocações venham desequilibrar minhas certezas para que eu possa melhor refletir minha prática e melhorar meu trabalho! (Profa. Jackeline A. Maciel).

Mais uma vez, obrigada pela oportunidade de olhar para dentro de mim, e pensar sobre como encaro minha sala de aula. Este curso tem me feito olhar com mais carinho para minha prática pedagógica... tenho me sentido mais amorosa com minha profissão e, principalmente, com minhas crianças. Como é importante refletir sobre o que fazemos... Todas essas reflexões, junto com a Gisélia, minha parceira crítica, têm revitalizado minhas atitudes em sala de aula. (Profa. Ana Flávia Miranda Barbosa).

Recebemos sua última carta com entusiasmo e logo combinamos um dia para conversar e analisar se o que temos feito de fato se aproxima do que você apresenta, e onde é possível inovar na prática pedagógica. Por

exemplo, pensando em sua sugestão, neste momento estamos a pensar: Como criar momentos maravilhosos e inesquecíveis para os nossos alunos?

Essas cartas têm sido muito importantes para as nossas reflexões, com certeza nos fazem pensar em muitas coisas novas. A ideia da conversa com um parceiro crítico também tem sido fantástica! (Professoras Gisella Cabral Neves Heitzmann e Eni Spimpolo).

Em todas as cartas pude observar que há uma conexão, falamos das angústias e questionamentos bem parecidos, e que bom ter você para nos ajudar! Adorei todas! Mais uma vez muito obrigada, e se estende aqui minha gratidão a todas! Gostaria de manter contato com vocês mesmo depois do curso terminar, pois a minha caminhada está só começando e sozinha eu não vou a lugar nenhum. (Natália Toledo, graduanda de Pedagogia e estagiária).

Confesso que, lendo o início da sua carta, eu pensei “Ah, eu não sei se consigo formar grupos na sala de aula, acho que nem é tão importante assim! Acho que isso eu não faria!”, e até cheguei a comentar isso com a Jane, minha parceira. Daí você expõe o relato da Natália, que é estagiária como eu. Gente, me apaixonei!!! Lendo o que ela escreveu, eu “vi” que não é apenas possível, mas imprescindível trabalhar com grupos.

Ao ler suas cartas aprendemos muitas coisas, e coisas que nem em sonho a universidade nos ensina, esse modo de lidar com as questões pedagógicas, a importância da sondagem, dos estudos, das leituras. Esse curso está nos dando suporte para entender cada vez mais como acontece a alfabetização pela escrita e leitura de textos. (Cibelle Evelyn Oliveira, graduanda de Pedagogia e estagiária)

Essa frase foi de muito impacto para nós: “O papel da escola é o de prolongar a infância...” No momento da leitura foi inevitável pensar nas exigências que fazemos para as crianças, além da cobrança dos pais em relação a elas e também a npos (Quando meu filho vai aprender a letra cursiva? Mas já deveria estar lendo! Como ele está lidando com a matemática?). O que a infância significa para nós? Qual o papel do brincar em nossas práticas pedagógicas?... (Professoras Jéssica Gonçalves e Thaís Reale de Oliveira).

Fazendo relação com seus questionamentos na carta anterior – se paramos para ouvir e refletir sobre o que dizem as crianças, se percebemos ou ignoramos os sinais, as falas, se o que revelam de sua aprendizagem interfere em nossa prática – acredito que a maioria dos educadores diria que não para todos, não só em relação à aprendizagem, mas ao ser humano que ali está. Para uma criança aprender de fato, ela precisa ser ouvida, entendida, conhecida por dentro e por fora. (Profa. Paloma O. F. Jorge).

Sobre o que está destacado na carta – a importância da circulação de informações entre as crianças – penso que esse é um dos pontos mais difíceis para nós, assim como a intervenção pedagógica. Porque a tradição é entregar a tarefa para criança, depois a mesma volta para ser corrigida, sendo o professor o único detentor do saber. Isso ainda é muito difícil de mudar – ensinar a trabalhar em dupla e circular fazendo intervenções é uma dificuldade para a maioria dos professores. (Profa. Fabiana Esteves).

Suas colocações são claras e nos fazem pensar até que ponto somos educadoras e acreditamos no que estamos fazendo, ou até que ponto somos educadoras e precisamos seguir planejamentos prontos. Realmente, como muitos dizem, educar é mesmo um grande desafio! Obrigada por sua colaboração! As abordagens que você traz nas cartas já têm um grande significado para nós, pois estão presentes em nossas salas de aula e no colégio em que lecionamos, mas mesmo assim estamos aprendendo bastante, pois elas nos levam a novos questionamentos, e a enxergar cada vez mais nosso aluno como sujeito ativo desse processo de aprendizagem, um sujeito com sua história de vida, seus conhecimentos e seus interesses. (Professoras Carla Barion e Eloá F. de Freitas).

Este curso está sendo muito importante para mim. Sempre tive alegria em ensinar, mas esse ano está superando todos os prazeres em relação aos anos anteriores. A melhor satisfação é sair da escola com o sentimento de dever cumprido por saber que aquelas crianças que ficariam para trás, se estivessem com uma proposta diferente, estão avançando, porque agora aprendi como fazer uma intervenção adequada, com um tipo de proposta que sempre desejei: alfabetizar com textos reais. Enquanto escrevo, fico emocionada ao lembrar-me



dos rostinhos deles rindo de alegria, alguns dando gritinhos de satisfação ao conseguirem realizar as atividades. Sei que isso está acontecendo também porque você, além de nos auxiliar nesse processo, trata-nos com tanto amor e humanidade que isso acaba de algum modo se refletindo na nossa sala de aula. (Profa. Susana Felix).

Nesta carta tivemos a sensação de estar fazendo algumas retomadas do que trabalhamos e alcançando novos voos. A reflexão sobre o cotidiano em sala de aula é tão importante que assuntos trabalhados anteriormente têm agora novos olhares e outras formas de encaminhar. (Professoras Roberta Quelli Bressanin e Adnalva Signori).

Ao lermos os “Procedimentos necessários para uma criança se alfabetizar” em sua última carta, fomos, Elis e eu, analisando item por item o que já fazemos, o que precisa ser aprimorado e o que precisa ainda ser introduzido. Esse tipo de discussão é muito importante para avaliar e refletir sobre a nossa prática docente. (Professoras Laura Caracanha Guedes e Elis Moraes).

Saber da existência e empenho de tantas professoras em fazer com que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma diferente sinalizou-me a possibilidade de dias melhores! (Profa. Eliane Silveira).

Rosaura, a cada nova leitura e estudos das cartas e a cada novo confronto das propostas das suas cartas com as vivências na escola, me desconstruo mais e me construo também. O que me move é esse amor infinito pela liberdade e a maravilha da infância... Preciso encantar as crianças para elas virem comigo ao mundo do letramento e sei não pode ser por outro caminho, e não serve se for sem encantamento. Estou apaixonada pelas cartas. É incrível como podemos encontrar relatos parecidos com nossas vivências e atitudes, e que não teríamos pensado sozinhas. (Profa. Vanessa Nassif).

Durante esse tempo no qual participamos desse curso maravilhoso, tenho observado que todas compartilhamos das mesmas angústias e também dos mesmos sonhos. Vejo que estamos todas procurando aprender um pouco mais para poder ensinar. Creio que os iguais se encontram, de uma ou de outra forma, para aprimorar o que já sabem, para dividir o que conhecem, para aprender com o outro, para analisar por outro prisma, para refletir sobre questões sobre as quais jamais tinham parado para analisar... e tudo isso é tão importante para nosso fazer pedagógico, para poder oferecer uma educação de qualidade para nossos pequenos. (Profa. Sonia Ubeda).

Estou emocionada com o que a Sonia disse. É estimulante saber que existem professoras tão dedicadas que, mesmo aposentadas, não deixam de estudar e se interessar pela educação escolar. Também sinto gratidão, assim como ela, por todo aprendizado e troca, compartilhados por meio deste curso. (Profa. Leandra A. da Silva).

Prefiro sempre pensar em uma alfabetização compartilhada, nas diferenças e nas singularidades de cada sujeito que aprende e ensina. Uma alfabetização que faz, na coletividade, aflorar conflitos, medos, modos e formas de interpretação abertos aos múltiplos falares. Abertos aos acontecimentos, à imprevisibilidade, à incerteza. Alfabetização que afeta e faz aflorar memórias. E, no tempo presente, oportuniza a escrita de muitas histórias de vida. (Profa. Ana Paula Venancio).

Eu concordo inteiramente com o que diz Ana Paula. E quando leio o que dizem as demais professoras e seus parceiros não tenho nenhuma dúvida que esse curso se constitui e está se consolidando como um inédito viável relevante, assim como era o seu propósito.

Saudações pedagógicas,
Rosaura Soligo.



REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NEMIROVSKY, Myriam. Evolução das perguntas, evolução da aprendizagem. *La formación del profesorado – Proyectos de formación en centros educativos*, Série Claves para la innovación educativa, Barcelona: Editora GRAÓ, 2001.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____. Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2011. *Anais...*, Águas de Lindóia, 2011.

SOLIGO, Rosaura. Metodologias Dialógicas de Formação. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins (Org.). *O teu olhar tran-forma o meu?* Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015a.

SOLIGO, Rosaura. *A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez*. 2015. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015b.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme G. V. T. A experiência da formação para alfabetizar. In: MORAIS, Jacqueline F. S.; ARAÚJO, Mairce; CARVALHO, Ricardo (Org.). *Leitura e escrita: experiências, políticas e práticas*. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 231-249.