

FORMAÇÃO DOCENTE INSTITUINTE NAS ÁGUAS ALFABETIZADORAS

Elizabeth Orofino Lucio¹
orofinolucio@gmail.com

RESUMO

A partir da experiência do Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita Flor do Grão Pará, o qual congrega professores/as do Estado do Pará em torno de questões sobre a prática alfabetizadora, discutimos o desafio do ensino/aprendizagem inicial da leitura e da escrita, na Amazônia imersa na oralidade, e o desafio de um processo de formação de professores centrado na dialogicidade e na ecologia dos saberes. Defendemos que a dissimetria e a flutuação das posições discursivas estejam no centro das preocupações da formação permanente docente, em que cada integrante é concebido como autor da formação. Buscamos socializar ações vividas e refletidas no espaço de formação instituinte, considerando o ir e vir das águas alfabetizadoras, visibilizando a cultura amazônica e potencializando-a nos currículos.

Palavras-chave: formação docente instituinte; alfabetização das águas; ecologia de saberes; dissimetria; autoria.

283

1 INTRODUÇÃO

CURSO DA FORMAÇÃO DOCENTE NOS RIOS BRASILEIROS

Não é fácil e já vou dizer,
Conhecer sem sentir
Ensinar sem perceber
(...)
Respeitar sua cultura
Sem impor ou criticar
(...)
Observar as pegadas da ciência
Nessa estrada milenar.

Marcia Wyana Kambeba

Início este artigo registrando como epígrafe, ou seja, palavra inicial que ilumina o texto, com o fragmento do poema intitulado “Aprendendo com a Natureza”, de autoria de Marcia Kambeba, para problematizar desafios da/na área da alfabetização na região Norte do país.

O desafio desse artigo é conhecer, sentir, respeitar e observar as pegadas da ciência, no “Portal da Amazônia”, ou seja, no Estado do Pará, especificamente nas questões cruciais da

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras, Hab.: Port/Lit pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001), Especialista em Informática Aplicada a Educação (UCB-2003), Gramática Gerativa e Cognição (UFRJ-2003), Mestrado (UFRJ-2010) e Doutorado (UFRJ-2016) em Educação na linha Currículo, Linguagens e Formação de Professores pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

formação e profissionalização de professores alfabetizadores, para analisar determinantes das políticas que atingem a educação pública, em especial no campo da alfabetização, que acabam incidindo na formação e no exercício profissional docente.

No atual contexto nacional, a Pedagogia de resultados (LUCIO & VAREJÃO, 2013), com seu caráter prescritivo, padroniza os saberes e define questões de ensino-aprendizagem. Para executar a política, é preciso técnica. Mas a técnica não resolve o confronto cultural, pois “projetos de perspectiva monocultural não dão conta de educar a comunidade pluricultural” (STEBAN, 2011). Uma vez que estudantes e professores pertencem às culturas (afro-descendentes, indígenas, caboclas, afro-indígenas, ribeirinhas), tornam-se importantes projetos que acompanhem a realidade pluricultural amazônica.

As grandes questões que envolvem a estandardização da formação dos docentes alfabetizadores no atual contexto brasileiro são: (a) a desprofissionalização do professor e a premiação com bônus, ou seja, práticas educacionais pautadas pelo princípio da meritocracia; (b) a regulação, a gerência e a qualificação da gestão pública pelos padrões privados, em muitos casos com total exclusão da participação dos educadores; (c) a padronização do trabalho pedagógico de forma monocultural, por meio de utilização de materiais instrucionais homogêneos que tendem “a aumentar a probabilidade de fracasso dos alunos com maiores dificuldades e a submeter os professores a maiores níveis de frustração e constrangimento no trabalho” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; EVANGELISTA, 2017), como uma forma de desqualificar o trabalho docente; e (d) a lógica das avaliações e do ranqueamento que se constituem em um retorno às teorias subjetivistas e não da coletividade, e até mesmo uma volta das teorias de privação e déficit cultural.

Numa visão panorâmica do cenário educacional brasileiro, constata-se que a universidade encontra-se na encruzilhada entre atuar na formação humana e na produção de novos conhecimentos ou ser consolidadora de uma política tecno-educacional, ratificada nos editais de fomento à pesquisa e nos programas de formação docente “submetidos” à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2020), como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica.

O trabalho apresentado neste artigo está circunscrito a um espaço de formação permanente docente e propõe a universidade como lócus da formação de professores, privilegiando a dialogia entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, por meio de uma proposta de formação, cuja dinâmica discursiva toma o docente como sujeito do ato formativo. Partindo dessa premissa, adoto uma dimensão histórico-dialética e dialógica para a pesquisa-formação permanente de professores, realizada nos espaços da universidade, que

considera que o discurso move (SOBRAL, 2009) a formação docente. Esses encontros ocorrem bimestralmente e deles participam professores, coordenadores, gestores de redes de educação municipal, estadual e federal e estudantes de diversas licenciaturas de Belém do Pará.

Este artigo está dividido em três partes: inicialmente, mostro a atual contextualização histórica das políticas de formação docente na área do ensino de leitura e escrita brasileiras. Em seguida, trato do cerne da questão, apresentando o diálogo universidade e escola pública, focalizando no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará. Finalmente, proponho uma reflexão sobre formação docente e sua relação com os desafios da/na alfabetização em Belém do Pará.

2 FOZ DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE ALFABETIZADOR

O período de 2003-2013 foi marcado por políticas governamentais que focalizaram o campo do ensino inicial da leitura e da escrita e consolidaram a universidade brasileira como agência da formação continuada docente.

A Portaria N° 1.40, de 9 de junho de 2003, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que, em consonância com o documento de política educacional, publicado em 1999 pelo Banco Mundial, intitulado “Education Sector Strategy” (Estratégia de Setor de Educação- World Bank, 1999), endossou a ênfase em relação à educação básica, o treinamento e certificação de professores, a avaliação em larga escala, e a educação a distância.

Para executar o plano de Constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores², o MEC, em seu primeiro edital, recebeu 156 propostas das universidades, entre elas, selecionou vinte projetos de centros de pesquisa, distribuídos em cinco áreas prioritárias de formação: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação.

Na área de Alfabetização e Linguagem, seis universidades apresentaram propostas ao edital que foram: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual de Campinas

² A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores recebeu inicialmente a denominação de Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

(UNICAMP).

Ao analisar as propostas da esfera da linguagem, observa-se que a região Norte, onde se encontram os índices críticos de leitura e escrita mais alarmantes, conforme declarado pela CNTE no ano de 2003, em sua reivindicação à proposta do MEC, e ratificados pelos dados do IBGE nos anos subsequentes até o presente momento, não apresentou propostas para o trabalho com a formação do professor alfabetizador e não participou da elaboração dos materiais de formação docente.

A Rede Nacional de Formação Continuada ampliou-se do Pró-letramento ao PNAIC e ocorreu a adesão de secretarias municipais e estaduais de educação de todas as regiões do país. É importante destacar que, na elaboração dos materiais didáticos de formação do professor alfabetizador, houve, na região Norte, apenas a cooperação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). A participação de autores dessas diferentes instituições na elaboração dos cadernos reforça a ideia de que o PNAIC foi um programa de abrangência nacional, elaborado a várias mãos. Mãos que, por meio das universidades brasileiras, marcaram ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, doravante RNFC, com o Programa Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Nesse sentido, trago algumas questões que me parecem pertinentes: quais os limites e possibilidades da formação do alfabetizador no contexto da região Norte? Quais foram os percursos de autoria dos diversos grupos nacionais em distintas instâncias dessa formação? Os professores e professoras alfabetizadores, para além do registro dos relatos de experiência, homogeneizaram ou criaram práticas de ensino inicial da leitura e da escrita?

A complexidade do debate sobre esse assunto emerge da necessidade de buscar analisar questões que estão relacionadas à formação docente e à alfabetização, procurando verificar a influência nas políticas, planos e programas educacionais, especificamente após o ano de 2016, pois um novo cenário político irá reconfigurar o campo da alfabetização e da formação de professores, como verificamos no quadro abaixo:

Fonte: elaborado pela autor - Políticas Contemporâneas de Educação no campo da Alfabetização

Políticas/Planos/Programas	Legislação	Eixo correspondente
Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC)	Edital Público N° 01/2003 – SEIF/MEC	Formação de Professores
Pró-letramento (PPL)	Orientações para RNFC,2005	Formação de Professores
Nova Capes	Projeto de lei 7.569/2006	Formação de professores
Observatório da Educação (OBEDUC)	Decreto Presidencial nº 5.803	Formação de Professores
Provinha Brasil	Portaria normativa do MEC nº 10/2007	Avaliação

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Portaria Normativa nº 867, de 4 de julho de 2012 Lei Provisória n. 12.801, de 24 de abril de 2013	Formação docente/Ciclo de Alfabetização
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013	Avaliação
Base Nacional Curricular Comum	Portaria MEC nº 790/2016, de 27 de julho de 2017	Currículo/Alfabetização/Formação
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC Educação Infantil)	Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017	EI/Currículo/Alfabetização/Formação
Programa Mais Alfabetização	Portaria Nº 142/2018, de 22 de fevereiro de 2018	Currículo/Alfabetização/Formação
Política Nacional de Alfabetização	Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019	Currículo/Alfabetização/Formação

O momento histórico na Educação Brasileira vem carregado de dúvidas, apreensões e polêmicas, a versão final da BNCC, o Programa Mais Alfabetização e a “nova” Política Nacional de Alfabetização reconfiguram o retrato nacional, a concepção de alfabetização e o elo com a avaliação em larga escola, a meritocracia indica um "empobrecimento" do papel da escola em cumprir seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana, alinhando-se exclusivamente à lógica da avaliação, com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via da restrição ao que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido. Dessa forma, podemos imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação.

É preciso retomar esse debate na atualidade por meios de velhos questionamentos: de que alfabetização estamos falando nos documentos oficiais destinados às escolas públicas? Para que classe? Para que região do país? De que concepção de classe e cultura nós estamos falando? Qual escola pública? Os programas e as políticas de formação são realizados para os docentes da escola básica ou com eles? De que forma a escola básica, lugar de produção, criação e renovação de saberes e conhecimentos pedagógicos, é ressignificada nos programas e nas políticas de formação?

É nesse contexto, aliado aos desafios da complexidade cotidiana amazônica, que vive a escola que dialoga com o Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita Flor do Grão Pará, dando início ao processo de formação instituinte, aliando-se a diferentes grupos e instituições educativas do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco que realizam os encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE³).

³Encontros que foram criados pela Professora Doutora Carmen Sanches Sampaio e começaram a ocorrer em virtude do Projeto Fórum Estadual de Alfabetização: discutindo, investigando e implementando políticas e práticas de leitura e escrita, conhecido como Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE).

3 NASCENTES DA FORMAÇÃO INSTITUINTE: FLORES VERBAIS

O FALE Flor do Grão Pará teve seu primeiro encontro em 28 de março de 2018, no Auditório Benedito Nunes da Universidade Federal do Pará, com a presença de 1.345 pessoas de todo o Estado do Pará, congregando de forma instituinte 800 professores alfabetizadores, 200 representantes de secretarias de educação, 300 alunos de graduação e 45 professores universitários.

O FALE é uma formação docente instituinte, alicerçado no exercício da docência, no coletivo docente de partilha de práticas pedagógicas na, a partir de e com a experiência (SAMPAIO, 2014). Partindo da premissa de que a formação é um espaço de emancipação “porque a única coisa que se aprende é a própria potência: que se pode ler por si mesmo, escrever por si mesmo, pensar por si mesmo” (LAROSSA, 2015, p. 154), tomo a experiência do FALE para realizar um reencontro com o que apreendemos, pensamos e vivemos em forma de palavras, sabendo sempre que a formação se faz “na compreensão crítica e não estreita ou ingênua de cada prática específica, no quadro geral da prática social de que participam. E a compreensão crítica, seja da prática específica, seja da prática social, demanda a formação política (...)” (FREIRE, 1978, p. 53).

Ao trazer a palavra como linguagem, como forma de expressão íntima e efetiva das relações sociais, compreendo que é na tonalidade discursiva dos enunciados que o sujeito se constitui. As relações dialógicas se configuram de modo interativo, em que as ações e as palavras do outro se tornam um rio com preamar e reponta, enchente e vazante de palavras compartilhadas, atravessando, complementando e participando do enunciado posto. A palavra como materialidade semiótica permite àqueles que, com ela ou por ela, se fundem, uma multiplicidade de ações expressivas e interativas, o que permite ao interlocutor “compartilhar”, “conhecer”, “sentir” e “respeitar a cultura”.

Tendo a palavra como forma de expressividade e de interação social, questiona-se: sendo a região Norte considerada o “berço da oralidade”, que concepção de alfabetização alicerça o trabalho cotidiano dos docentes nas escolas? De que maneira a cultura amazônica emerge no FALE Flor do Grão Pará?

No período de 2018 e 2019, ocorreram cinco encontros do FALE Flor do Grão Pará com as seguintes temáticas: “Isso aí açai: o ouro negro da nossa terra: uma prática interdisciplinar em alfabetização”; “Menina bonita do laço de fita de fita: qual é o segredo da leitura e da escrita?”; “Por uma pedagogia do gesto: experiências de leitura e escrita com surdos e ouvintes

no cotidiano”; “Saberes e Sabores dialógicos no EJA e no PROEJA” e “‘Professora no seu celular tem Naruto?’ Alfabetização e Cibercultura”.

Considerando como referência a Amazônia, tomar como viés argumentativo e reflexivo as práticas alfabetizadoras compartilhadas nos FALE Flor do Grão Pará é adentrar na alfabetização, é necessariamente entrar pelos seus rios, furos e igarapés que banham as escolas ribeirinhas, indígenas, quilombolas e metropolitanas, é andar pela biodiversidade e ver uma mostra de uma população que traz submersa toda a complexidade de vivências e saberes desta vasta região e que com sua subjetividade faz emergir em suas águas alfabetizadoras toda sua cultura vivida em sua cotidianidade. Águas alfabetizadoras banhadas pela relação social e dialógica, que a caracteriza como prática discursiva, pois considera a atividade mental como ação discursiva, ultrapassando sua dimensão cognitiva, por isso “[...] a linguagem, a palavra – oral ou escrita – é, ou pode ser, ao mesmo tempo, meio/modo de (inter e intra) regulação das ações, e objeto de conhecimento” (SMOLKA, 2014).

O movimento de inter e intrarregulação ao qual a autora se refere constitui-se nas relações sociais, ou seja, no processo de interação, em que a criança vai se apropriando, mediada pelo outro, das formas culturais de perceber e estruturar a realidade, de perceber na escola amazônica o espaço do encontro de culturas da oralidade.

Na Alfabetização das Águas nas escolas da região Norte, há que se considerar que cada aluno indígena, quilombola, das ilhas, dos interiores e da região metropolitana, ao produzirem textos orais de sua tradição, por meio de grupos de convivência, transmitem conhecimentos plurais, tradicionais e ímpares. A partir da ecologia de saberes apresentadas no FALE é que busco contribuir para que a escola saia do lugar das lógicas monoculturais (SANTOS, 2010), pois é essa monocultura que define os conhecimentos que podem e devem estar nos currículos, excluindo todos os outros.

Neste ponto, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a impossibilidade de haver justiça social sem que haja justiça cognitiva. Em sua discussão, Santos reflete acerca da existência de uma multiplicidade de saberes que acabam por ser invisibilizados frente à reificação da ciência moderna. Ademais, o autor argumenta a favor de uma ecologia de saberes, por meio da qual se possam legitimar diferentes modos de saber, conhecer, pensar: “A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista propositivo” (Idem, p. 56)

A ecologia de saberes nos ajuda a pensar no quanto os saberes e conhecimentos amazônicos têm sido invisibilizados, tornados inexistentes em uma relação de saber/poder por meio da qual os docentes e crianças da escola básica são pensados como aqueles que ocupam o

lugar da ausência de saberes e conhecimentos. Faz-se imperativo, portanto, investirmos em nossos fazeres pedagógicos e investigativos; garantir a palavra do outro (no caso, professores da escola básica e as crianças); legitimar seus saberes, reconhecer sua diferença como possibilidade de enriquecimento mútuo.

Esses conhecimentos que interferem no cotidiano da cultura vivida e da escola, ao serem apresentados no FALE, transformam-se em um currículo vivo e implicado. Implicado, pois, no entrecruzamento discursivo entre professores da universidade e da escola básica, como fonte de estratégias didáticas do fazer pedagógico ocorre a construção de um currículo em que o professor é intérprete crítico da formação permanente do FALE.

Docentes reais que primam pela “matéria-prima do relato que é a experiência, a vida” (LAROSSA, 2015, p. 50), que, comprometidos com a construção de uma alfabetização outra, totalmente distinta da apresentada na Política Nacional de Alfabetização/PNA que registra que os problemas da alfabetização no Brasil serão superados com um novo “método”, o fônico, pois é a solução científica para os problemas da alfabetização no Brasil, porque é único fundamentado em evidências científicas.

O método fônico não é recente no cenário brasileiro, nem uma inovação, significa um retrocesso histórico, ultrapassado desde o tempo da querela dos métodos, e reapresentado em 2003 no relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” e, em 2011, no documento “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”.

Desde 2003, concomitantemente aos Programas Pró-letramento e PNAIC, o método fônico, por meio de diversas iniciativas privadas e um conjunto de materiais instrucionais, chega aos sistema público de ensino e privado, através da venda de materiais por fundações e instituições que alegam um conhecimento “científico”, mas isentando-se de debater com grupos de pesquisas do campo, como a Associação Brasileira de Alfabetização⁴ e, principalmente, com os professores/as que cotidianamente pensam/criam e praticam o ensino inicial da leitura e da escrita.

Sob a égide do Ministério da Educação, são operacionalizadas políticas “de editais elaboradas fora das universidades, por instâncias e esferas de poder que fazem da universidade esferas de sua tutela” (LEHER, 2010, p.6). Assim, o edital nº 1/2020, do Programa Residência Pedagógica, e o edital nº 2/2020, do Programa de Iniciação à Docência,

⁴ Durante o IV Congresso Brasileiro de Alfabetização, ocorrido nos dias 8 e 9 de agosto de 2019, na Universidade Federal do Minas Gerais, representantes do Ministério da Educação foram convidados para dialogar, mas não compareceram.

Tornam-se ratificadores e executores de projetos alicerçados nos princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

A alfabetização outra em construção no FALE Flor do Grão Pará é gestada na dissimetria⁵ (SOBRAL, 2013), flutuação discursiva⁶, pois são os docentes da academia e da escola básica, que falam, dizem de suas práticas, de suas pesquisas, de seus saberes e de seus não saberes. São todos os professores pesquisadores da universidade e da escola básica que constroem juntos conhecimentos sobre o ensinoaprendizagem inicial da leitura e da escrita implicada com a realidade pluricultural amazônida.

Pensar a alfabetização para além da codificação/decodificação, portanto, pautada na filosofia bakhtiniana da linguagem, é não fazer uma separação drástica entre a cultura oral e a escrita. O filósofo não trata a oralidade como um domínio à parte da escrita e não faz uma drástica divisão entre cultura oral e a cultura escrita. Tanto a letra quanto a voz são unificados pela produção dos sentidos, gerados e transmitidos pelas vozes, que representam culturas, ideologias e éticas singulares e plurais em um elo e intercâmbio contínuo com as demais vozes.

A partir de dois anos de eventos de pesquisa no FALE Flor do Grão Pará, podemos chegar a algumas *leituras compreensivas* que corroboram para pensarmos os princípios de uma alfabetização das águas amazônidas:

- i. a dialogia como princípio e, por isso, a palavra alheia é considerada a base material como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico alfabetizador, visando assim fortalecer as crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita que corrobore para afirmação de seu estar no mundo como um sujeito amazônida.
- ii. A palavra do outro é uma necessidade, e o aluno procura um movimento vivo de interlocução com a professora e com os colegas que permita sua inserção e notoriedade, mas principalmente pelo desejo de construir com o outro novos sentidos pluriculturais.
- iii. As experiências vividas na Belém metropolitana, nos interiores e ilhas, pelos ribeirinhos, pelos indígenas e pelos quilombolas criam conexões com as

⁵ Adail Sobral (2015), ao refletir sobre as condições de interação nas práticas pedagógicas, refere-se à *dissimetria* como categoria que diz respeito às posições distintas estabelecidas pelas relações sociais entre os participantes da interação, valorizando os saberes docentes construídos em diferentes contextos em que estão inseridos: na escola, nos cursos de formação, nas leituras, nos debates políticos, ou seja, na imersão na vida.

⁶ A Flutuação discursiva precisa estar no centro da formação docente, pois o professor universitário pesquisador formador precisa colocar-se na posição de aprendente e de sujeito a ser pesquisado, pois essa flutuação permitirá um rompimento ético-epistemológico de uma formação aplicacionista e escolarizada.

vivências escolares, em que a sua cultura vivida, por meio do seu cotidiano, vai dialogando com a escola, concluindo-se então que não há como alfabetizar sem esses elementos culturais do cotidiano, sem reconhecer as diversas manifestações socioculturais e religiosas que dão forças para a vida comunitária e a sustentabilidade possível por entre experiências singulares, insulares, interioranas e metropolitanas.

- iv. A sala de aula constitui-se num espaço de construção sociocultural do poder argumentativo/inferencial da criança.
- v. A capacidade de presumir as respostas alheias nos processos de produção de discursos está relacionada com o sentir-se importante no mundo dos outros, de ser herói (BAKHTIN, 1992b, p. 170-172), isto é, sofre impactos de componentes volitivos-afetivos da atmosfera discursiva em que os sujeitos estão circunscritos. Dessa forma, a criança e o professor precisam ser heróis nos espaços formativos.
- vi. O currículo alfabetizador deve ser implicado com as questões sociais discentes e surge das práticas sociais e culturais, advindas do cotidiano dessas crianças e desses docentes, que estabelecem claramente para si o domínio da leitura e da escrita e o sentido da cultura escrita para seu dia a dia ou a partir dele.
- vii. As produções orais e escritas dos alunos, apresentadas nos eventos do FALE, possibilitaram-me trazer uma discussão acerca do “lugar” dos gêneros discursivos e das sequências didáticas nas práticas pedagógicas, pois ratificamos que há uma tendência à didatização acrítica de práticas de leitura e escrita em função de um viés gerencialista na Educação pública no contexto paraense.

4 CONCLUSÕES

Considero o FALE Flor do Grão Pará como o olho d'água do processo alfabetizador como experiência e prática horizontal de formação instituinte entre universidade e escola básica. Minhas reflexões apontam para a defesa de um processo de formação permanente docente, na qual professores/as da escola básica e da universidade sejam compreendidos como sujeitos produtores de saberes, atores/as, autores/as e escritores de suas práticas.

No FALE Flor do Grão Pará, há uma tensão entre o tradicional e o informulável, e os “sujeitos vão formulando o presente - frágil, fluido, coerentemente incoerente” (GERALDI, 2009, p.131), evoluindo pelas diferentes formas de dizer de suas experiências pedagógicas pessoais e coletivas. Priorizando essa condição humana, aproxima “mundos” amazônidos.

A singularidade da formação permanente instituinte do FALE possibilita o surgimento da Alfabetização das Águas, uma alfabetização implicada com a região Norte e sua multiculturalidade, possibilitando a ressignificação de “velhas/novas/inovadoras” práticas, reconhecendo as possibilidades do ensino inicial da leitura e da escrita em uma concepção cujo bojo seja o reconhecimento e a validação do outro no processo de ensinoaprendizagem.

Defendo, assim, uma alfabetização e uma formação permanente instituinte para o acolhimento da atitude responsiva da palavra do outro que favoreça o processo de transformação da palavra alheia em palavra própria, em que a expressão verbal e não verbal começam a perder a característica de discurso alheio e a palavra do sujeito se consolida como uma réplica à palavra do outro; um novo eco em que o povo da metrópole, das ilhas e interiores escrevam sua própria história, considerando sempre o ir e vir das águas, desobscurecendo a cultura vivida amazônica e identificando-a nos discursos, nos currículos e nos processos de alfabetização, visibilizando todo seu potencial pluricultural.

INSTITUTING TEACHING TRAINING IN LITERACY WATERS

ABSTRACT

Based on the experience of the Reading and Writing Literacy Forum Flor do Grão Pará, which brings together teachers from the State of Pará around questions about literacy practice, we discussed the challenge of teaching initial learning of reading and writing in the immersed Amazon of symbologies and knowledge that are present in orality and the challenge of a teacher training process centered on dialogicity and the ecology of knowledge. We argue that dissymmetry and the fluctuation of discursive positions are at the center of the concerns of permanent teacher training, in which each member is conceived as the author of the training. We seek to socialize actions lived and reflected in the instituting training space, considering the coming and going of literacy waters, making the Amazonian culture visible and enhancing its cultural potential in the curricula.

Keywords: instituting teacher education; water literacy; knowledge ecology; dissymmetry; authorship.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Iniciação à Docência**. Edital 02/2020. Março 2020. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Edital 01/2020. Março 2020. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%A2ncia-Pedag%C3%B3gica.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Dezembro 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2ª ed. 2009.

LAROSSA, Jorge. **Tremores- escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica:2015.

LEHER, R. 25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In: GUIMARÃES, C. (Org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LUCIO, Elizabeth Orofino; VAREJÃO, Joana d'Arc Souza Feitoza .A pedagogia de resultados e a pedagogia do ato responsivo responsável: o ensinoaprendizagem da leitura e da escrita nas políticas educacionais contemporâneas para a formação docente. **36ª Reunião Anual da Associação Nacional da Pós-graduação em Educação** no Brasil. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_3336_texto.pdf

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

_____. Que pesquisa? Que ensino? . *Linguagem & Ensino*. Pelotas. v 16.n1.p. 237-260.jan.jun.2013.Disponível em: **Linguagem & Ensino**. Pelotas. v 16.n1.p. 237-260.jan.jun.2013

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

STEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>.

Recebido em 15 de abril de 2020. Aprovado em 23 de outubro de 2020.

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado do Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.