



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Programa de Pós-Graduação

Faculdade de Educação

**JOANA D'ARC SOUZA FEITOZA VAREJÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM  
ALUNOS DE CLASSES POPULARES: DO DIALOGISMO AOS GÊNEROS,  
A RESPONSABILIDADE DOCENTE**

RIO DE JANEIRO  
2014

**JOANA D'ARC SOUZA FEITOZA VAREJÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA COM  
ALUNOS DE CLASSES POPULARES: DO DIALOGISMO AOS GÊNEROS, A  
RESPONSIVIDADE DOCENTE**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem.

**Orientação: Dra. Ludmila Thomé de Andrade**

RIO DE JANEIRO  
2014

V292 Varejão, Joana d'Arc Souza Feitoza.  
Formação continuada e práticas de leitura e escrita com  
alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a  
responsividade docente / Joana d'Arc Souza Feitoza Varejão.  
Rio de Janeiro, 2014.  
253f.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro,  
Faculdade de Educação, 2014.

1. Professores - Formação. 2. Leitura (Estudo e ensino). 3.  
Escrita. 4. Escola pública. I. Andrade, Ludmila Thomé de  
Andrade. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade  
de Educação.

CDD: 370.71



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese “**Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes Populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente**”

Doutorando(a): **Joana d’Arc Souza Feitoza Varejão**

Orientado(a) pelo(a): **Prof.ª. Dr.ª. Ludmila Thomé de Andrade**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro, 16 de abril de 2014.

Banca Examinadora:

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª. Dr.ª. Ludmila Thomé de Andrade**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª. Dr.ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª. Dr.ª. Patrícia Corsino**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof.ª. Dr.ª. Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio**

Rio de Janeiro  
2014

À minha mãe, a grande responsável por eu ter chegado até aqui, do modo como cheguei, pela sua luta singular contra o *apartheid* da 'cidade das letras' - 'cidade das exclusões'.

A todo aquele que, comigo, nesta trajetória,  
desconstruiu 'nós',  
construiu e reconstruiu  
imprescindíveis 'nós'.

## Agradecimentos

Agradecer, pelo *peso axiológico no acontecimento do existir*, a algumas pessoas que fizeram parte desta trajetória: eis o sentido de minhas palavras que seguem.

A Deus. Sim! Fui sustentada por Ele! - E o bom e belo é que a respeito de minha fé não necessariamente preciso ser compreendida e aceita por aquele que agora me lê...

*De todos os lados somos pressionados, mas não desanimados; ficamos perplexos, mas não desesperados; somos perseguidos, mas não abandonados; abatidos, mas não destruídos (II Coríntios, 4:7-10).*

*Deus escolheu as coisas loucas deste mundo para confundir as sábias; e Deus escolheu as coisas fracas deste mundo para confundir as fortes (I Coríntios, 1:27).*

Fé e desejo de um pouco do poder do louco de “dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber” (FOUCAULT, 2011, p. 11).

*De santo e louco, todo mundo tem um pouco!*

Aos meus pais, imensa gratidão! Primeiramente àquela que nos toma como a maior de suas prioridades, desde o momento da fecundação. A minha? *Guerreira, Mulher-Coragem*, até a morte... Ao meu pai, *Batalhador, Incansável*, o que não se dobra diante das dificuldades. Sua maior lição: ter capacidade de se perdoar para se reconstruir e reconstruir as relações com os outros.

Se eu tivesse que buscar uma figura para representar meus pais escolheria uma fênix, “possuidora de uma força que a faz transportar em voo cargas muito pesadas”, de uma esperança que nunca tem fim, cujas lágrimas têm propriedades “para curar qualquer tipo de doença ou ferida”; enfim:

*Quando lhe resta apenas um sopro de vida, a fênix bate suas asas e agita suas plumas, e deste movimento produz-se um fogo que transforma seu estado [...]. Breve, madeira e pássaro tornam-se brasas vivas, e então cinzas. Porém, quando a pira foi consumida e a última centelha se extingue, uma pequena fênix desperta do leito de cinzas.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Descrição de uma fênix pelo poeta persa Farid al-Din Attar, em 1177. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%AAAnix>>. Acessado em 10/01/2014.

Agradecendo aos de casa... Ao meu marido, pelo seu amor, traduzido em companheirismo, lealdade, confiança. Aos meus filhos, que, simplesmente por existirem, trazem à minha existência o desafio constante de erguer-me e *renascer das cinzas* para poder *soerguê-los*. À Maria Alice e Astery Varejão, sempre parceiros leais, mesmo quando veem excessos em minha busca de conhecimento.

Agradeço à SME/Rio, principalmente à Direção do NIAP/PROINAPE (2010-2013), assim como à Coordenação Geral e da Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional, porque pude dialogar sobre os caminhos possíveis para conciliar a atuação docente com meus estudos e pesquisas.

Sou muito grata à ex-coordenadora Carmen Teresa e aos professores do PPGE/UFRJ, particularmente, àqueles que, quando preciso, no *anonimato* foram *presença* e apostaram em mim e em meu projeto de pesquisa. De modo especial, agradeço à professora Maria Judith Sucupira pelo acolhimento que recebi em seu grupo de pesquisa no primeiro semestre de 2010. À Solange, Ricardo e Aline, da Secretaria do PPGE/UFRJ, obrigada pelo ‘sol’ e ‘sorriso’ na atenção e acolhimento amoroso!

À Ludmila Thomé de Andrade, agradeço pela orientação na escrita da tese e pela oportunidade de vínculo com o LEDUC e com sua pesquisa, o que viabilizou o recebimento de bolsas da CAPES pelo Observatório da Educação durante dois anos, ampliando a possibilidade de uma maior dedicação minha à pesquisa.

Aos professores pesquisadores, membros da Banca Examinadora: Adail Sobral, Carmen Sanches, Ana Maria Monteiro e Patricia Corsino, toda a minha gratidão pela disponibilidade em ler-me e dialogar tão intensamente comigo!

Madre Teresa de Calcutá dizia que “*as palavras de amizade e conforto podem ser curtas e sucintas, mas o seu eco é infundável*”. Por isso, agradeço às minhas irmãs Terezinha, Márcia, Floripes e Maria das Graças; às colegas de trabalho Cristina Futuro, Keite Melo, Andrea Vilela, Vera Sarubbi, Ana Severiano, Valtelina, Patrícia Almeida, Marina Sodré, Nádia Freitas, Ruth França, Augusta Amaral; a todos os meus alunos do ISERJ; à minha amiga Beth Orofino: com palavras de fé, de ideais, de lutas, de esperança, todos deixaram ecos infundáveis, mas, acima de tudo, corroboraram minha experiência do que definiu George Eliot como **amizade**: “*o conforto indescritível de nos sentirmos seguros com uma pessoa, sem ser preciso pesar o que se pensa, nem medir o que se diz*”.

## RESUMO

VAREJÃO, Joana d'Arc Souza Feitoza. **Formação continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente.** 253f. Tese. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

Situando-se entre estudos do campo da Educação e da Filosofia Linguístico-Discursiva, esta tese discute a *responsividade* do professor nas práticas de leitura e escrita em dois *tempos-espacos*: formação continuada e trabalho docente com alunos de classes populares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Parte da principal hipótese de que a compreensão em leitura e a produção de diferentes gêneros discursivos, embora sejam habilidades imprescindíveis para a consolidação da alfabetização e ampliação do letramento, não são suficientes para corroborar o movimento vivo de interlocução entre os sujeitos; portanto, a depender dos *atos*, em ambos os ambientes – escola e espaços de formação docente – incorre-se no risco de encontrar-se mais os gêneros do discurso do que seus próprios sujeitos e suas histórias. A pesquisa apoia-se em Bakhtin, Andrade, Bazerman, Geraldi, Sobral, e outros, assumindo o pressuposto da *dialogia*, e em princípios que este encerra: historicidade constitutiva dos sujeitos e dos discursos, *atitude carnavalesca*, *exotopia*, *refração*, *responsividade*, *heterologia*, aproximando-os aos conceitos de *autoria transgressora* e *transdiscursividade* de Michel Foucault. A partir de uma metodologia qualitativa, toma como empiria a pesquisa intitulada “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública” (LEDUC/UFRJ), sua escola *locus* e os “Encontros de professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita” – EPELLE, destacando eventos dialógicos ocorridos em sua primeira fase, em 2011, para problematizar os lugares discursivos do pesquisador-formador, do professor e do aluno de camadas populares nessa comunidade discursiva. Estabelece alguns ‘*zooms*’ *exotópico-metodológicos*, dentre os quais sobre produções dos alunos de 2º e 3º ano, discutindo o ‘lugar’ dos gêneros discursivos em tempos de discursos políticos e pedagogia de resultados e as possibilidades de uma formação que possa corroborar uma pedagogia do ato responsivo. Desta forma, várias questões surgem, como: o que e como são os gêneros discursivos na/para a escola, precisamente nos Anos



Iniciais - *objetos de ensino ou estratégias sociodiscursivas no ato responsivo em sala de aula?* Quais possibilidades de trabalho com os gêneros discursivos na formação continuada que possam corroborar uma pedagogia do ato responsivo docente? A autora confirma a tendência à didatização acrítica de práticas de leitura e escrita em função de um *viés gerencialista* na Educação pública no contexto carioca, apresentando algumas (im)possibilidades teóricas, ético-estético-políticas. Consolida sua contrapalavra à perspectiva da *homologia de processos* - engendrada por e em função desse *gerencialismo* na formação e no trabalho docente, sugerindo a *heterologia* como uma perspectiva que venha a corroborar o (re)encontro e o zelo pela vida que *pulsa* na escola e na formação, impulsionando nos sujeitos a *autoria transgressiva*.

**Palavras-chave:** Formação Continuada Docente; Responsividade Docente; Dialogismo; Gêneros Discursivos; Perspectiva Heterológica.

## ABSTRACT

Varejão, Joana d'Arc Souza Feitoza. **Continuous education and the practices of reading and writing with students of popular social levels: from the dialogism of genres, to the teacher responsivity.** 253s. PHD Dissertation. School of Education, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

Covering the fields between Education and Philosophy of Linguistics and Discourse, this PHD Dissertation discusses teachers' *responsivity* in practices of reading and writing in two *timespaces*: continuous education and teachers' work with students of a popular social levels, at the first years of brazilian fundamental school. The main hypothesis that upholds the research shows that the reading comprehension and the production of different genres of discourse are not sufficient to corroborate the live interlocutional movement among subjects, in spite of being essential abilities to strengthen literacy and to enhance the students' literacy level. So, depending on the deeds, in both spaces [school and teachers' education spaces] it runs the risk to find much more discourses genres than the subjects themselves and their own histories. The research was built on ideias and studies of Bakhtin, Andrade, Bazerman, Geraldi, Sobral, among others, taking for granted the statement of *dialogism* and its principles, namely: constitutive historicity of subjects and discourses, *carnivalistic attitude*, *exotopy*, *refraction*, *responsivity* and *heterology*, approaching them to the concept of *transgressive authorship* and *transdiscursivity* of Michel Foucault. Based on a qualitative methodology, the study takes as empirical data the education-research named "As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública" (LEDUC/UFRJ), their *locus* school, and the "Encontros de professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita" – EPELLE – focusing on dialogical events which happened in its first phase, that took place in the year of 2011, to discuss the discursive places the researcher-teachers, the teacher and the student of popular social classes included in this discursive community. It establishes some *exotopic-methodological* 'zooms', about productions of students of the 2nd and 3rd years of basic school, discussing the 'place' of the discourse genres in periods of political discourses and a Pedagogy for results, besides the possibilities to work with discourse genres in continuous

education that could corroborate such Pedagogy of the responsive act. In this way, some questions came to light, as: What and how are the discourse genres in/to school, precisely in the first years – *teaching objects or sociodiscursive strategies in the responsive act in the classroom?* What are the possibilities of working with discourse genres in continuous education, that could corroborate such pedagogy of the responsive act of the teacher? The author proves the tendency towards uncritical didactization of reading and writing practices in the school *locus following a managerialist bias* in the Rio de Janeiro context of public Education, by presenting some theoretical and ethical-esthetic-political (im)possibilities. She reinforces her counterwords in relation to the perspective of *processes homology* brought about by, as the same time that they depend on this managerialism in the Teacher's Continuous Education and work, putting forward the *heterology* as a perspective that comes to corroborate the (re)encounter and zeal for life that pulsates in school and in the Continuous Education, pushing in subjects to a *transgressive authorship*.

**Keywords:** Teachers' Continuous Education; Teacher Responsivity; Dialogism; Discourse Genres; Heterological Perspective.

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

Figura 01	Fotografia do entorno da Escola “Os impossíveis”	p. 135
Figura 02	Tabela “Dados da Prova Rio de 2009”.	p. 136
Figura 03	Tabela “Dados da Provinha Letramento/2009”.	p. 137
Figura 04	Tabela “EPELLE 2011”.	p. 139
Figura 05	Gráfico “EPELLE 2011”.	p. 140
Figura 06	Quadro Sinóptico das pautas dos EPELLE 2011.	p. 176
Figura 07	Trabalho do aluno Emerson do 2º ano em 1º de março de 2011.	p. 190
Figura 08	Trabalho do aluno Arthur de 2º ano em 1º de março de 2011.	p. 191
Figura 09	Tabela “Perfil do aluno leitor” da Escola “Os impossíveis” - 2011.	p. 199
Figura 10	Tabela Aspectos a serem avaliados nas provas bimestrais de Leitura e Escrita da SME/Rio - 2011.	p. 199
Figura 11	Enunciado da prova bimestral de outubro de 2011 da SME/Rio.	p. 199
Figura 12	Produção escrita de uma criança de 2º ano na avaliação bimestral de outubro/2011, conforme determinação da SME/Rio.	p. 201
Figura 13	Nota atribuída a (o) autor (a) do texto Colcha de retalhos. Outubro de 2011.	p. 201
Figura 14	Produção escrita de uma criança de 2º ano na avaliação bimestral de outubro/2011, conforme determinação da SME/Rio.	p. 202
Figura 15	Nota atribuída a (o) autor (a) do texto Joãozinho Jacarandá. Outubro de 2011.	p. 202
Figura 16	Produção escrita de uma criança de 2º ano na avaliação bimestral de outubro/2011, conforme determinação da SME/Rio.	p. 203
Figura 17	Nota atribuída a (o) autor (a) do texto A estrelinha. Outubro de 2011	p. 203
Figura 18	Produção escrita de uma criança de 2º ano na avaliação bimestral de outubro/2011, conforme determinação da	p. 204

SME/Rio.

- |           |  |        |
|-----------|--|--------|
| Figura 19 | Nota atribuída a (o) autor (a) do texto O Rato. Outubro de 2011                              | p. 204 |
| Figura 20 | Produção escrita de uma criança de 3º ano em maio de 2011, conforme determinação da SME/Rio. | p. 205 |
| Figura 21 | Produção escrita em dupla durante atividade de Língua Portuguesa. Setembro de 2011.          | p. 205 |
| Figura 22 | Produção escrita em dupla durante atividade de Língua Portuguesa. Setembro de 2011           | p. 206 |
| Figura 23 | Produção escrita em dupla durante atividade de Língua Portuguesa. Setembro de 2011.          | p. 206 |

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação nacional de Pesquisadores em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>COMLURB</b>	Companhia de Limpeza Urbana
<b>2ª CRE</b>	Segunda Coordenadoria Regional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
<b>EPELLE</b>	Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita
<b>FAETEC</b>	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro
<b>FE</b>	Faculdade de Educação
<b>GeGe</b>	Grupo de Estudos de Gêneros do discurso
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil
<b>INEP</b>	Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>ISERJ</b>	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
<b>LEDUC</b>	Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NIAP</b>	Núcleo Interdisciplinar de Apoio às Escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
<b>ONG</b>	Organização Não-Governamental
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do livro Didático
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PROINAPE</b>	Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SICREDI</b>	Sistema de Crédito Cooperativo
<b>SIGET</b>	Simpósio Internacional sobre Gêneros Textuais
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>UCPel</b>	Universidade Católica de Pelotas
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMT</b>	Universidade Federal do Mato Grosso
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro
<b>UFRRJ</b>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UNICAMP</b>	Universidade de Campinas
<b>UNICEF</b>	Fundo Das Nações Unidas para a Infância
<b>UNIRIO</b>	Universidade do Rio de Janeiro
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

Só eu sei  
As esquinas por que passei  
Só eu sei  
Sabe lá  
O que é não ter e ter que ter para dar?  
Só eu sei  
Os desertos que atravessei...

*(Esquinas, Djavan)*



## SUMÁRIO

	<b>REFLEXÕES PREAMBULARES</b>	<b>18</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
1.1	Como nasceu o interesse pelo problema da pesquisa	27
1.1.1	Objetivo geral	33
1.1.2	Objetivos específicos	33
1.1.3	Justificativa	34
1.1.3.1	Do dialogismo entre crianças de classes populares e professores da escola pública ao processo de produção de gêneros discursivos	34
1.1.3.2	Do dialogismo entre universidade e escola pública/professor alfabetizador/aluno ao processo de produção de gêneros discursivos	35
1.2	O campo empírico: a pesquisa-formação <i>mater</i> e a escola pública	38
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A INTERDISCURSIVIDADE ENTRE O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E OS ESTUDOS DE LINGUAGEM</b>	<b>43</b>
2.1	Perspectivas teórico-metodológicas sobre/da formação continuada	47
2.1.1	Perspectiva estética: a 'estilística do eu'	49
2.1.2	Perspectiva instrumental-pragmática	51
2.1.3	Perspectiva crítico-reflexiva participativa	56
2.1.4	Perspectiva discursivo-investigativa	59
2.2	O discurso e seus gêneros na abordagem sobre/na escola e sobre/na formação continuada	61
2.2.1	Perspectiva instrumental-pragmática	64
2.2.2	Perspectiva crítico-reflexiva	66
2.2.3	Perspectiva filosófico-discursiva	71

<b>3</b>	<b>ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>75</b>
3.1	O problema das homologias e analogias nas definições de campo: um diálogo com Bourdieu	75
3.2	Homologia x exotopias interconstitutivas na dialogia da formação: à luz de Bakhtin	83
3.3	A constituição da imagem do professor como sujeito-autor na formação continuada: algumas aproximações teóricas	92
3.4	<i>Formação Continuada ‘trandiscursiva’: por uma autoria ‘trangressora’</i>	100
3.5	A perspectiva da ‘heterologia’ da/na dialogia da Formação Continuada de Professores	107
3.6	Os conceitos de “carnavalização” e “encarnação” e os gêneros discursivos na escola: caminhos ‘ <i>transgredientes</i> ’ nas concepções e práticas sociodiscursivas	114
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>124</b>
4.1	Considerações iniciais sobre as opções teórico-metodológicas da pesquisa	124
4.1.1	O estudo de caso como estratégia de investigação do problema da pesquisa	126
4.2	Uma pesquisa-formação e sua escola <i>locus</i> como os <i>locus</i> da pesquisa	129
4.2.1	A escola <i>locus</i>	133
4.3	A ‘engrenagem’ discursiva entre/nos dois <i>locus</i> da pesquisa-formação como unidade de análise	138
4.4	Procedimentos exotópico-metodológicos de pesquisa	140
<b>5</b>	<b>A ENGRENAGEM DISCURSIVA DA TRÍADE PROFESSORES/ALUNOS/FORMADORES-PESQUISADORES</b>	<b>146</b>
5.1	O ‘motor de arranque’ da pesquisa-formação: abrindo espaços para a atitude carnavalesca na dialogia da formação	149

5.2	A tessitura/tecedura das pautas dos EPELLE: entre discursos de reação-reflexos e discursos de reação-refração	157
5.3	Memorial de formação e experiência profissional	177
5.4	A volta da 'leitura' de si pelo gênero 'questionário de avaliação'	181
5.5	De pretexto a entremeio: a leitura literária na formação dando asas à refração-transgressão	183
5.6	De lagarta a borboleta, a metamorfose das palavras alheias em palavras próprias: caminho suave?	188
5.6.1	Vida que teima em pulsar nas salas de aula	197
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>210</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>225</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>252</b>

## *Reflexões preambulares*

Na pergunta: “quem sou?” Ouve-se a pergunta: “quem são meus pais, qual é a minha genealogia?”. Eu só posso ser o que essencialmente sou; não posso renegar o meu essencial *já-ser*, porquanto ele pertence não a mim mas à minha mãe, ao meu pai, ao gênero, ao povo, à humanidade.

Mikhail Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2010a, p. 164)

Minha história de pesquisadora, sem dúvida, é marcada pelo foco no *face a face* das relações dialógicas em sala de aula, embora tome como válidos os trabalhos de muitos pesquisadores que partem de pressupostos predominantemente macro-político-econômicos em suas investigações sobre formação e trabalho docente; com posicionamentos críticos, tais pesquisadores denunciam as políticas educacionais no Brasil que corroboram a expropriação do conhecimento dos professores, sua desvalorização e desprestígio social, e imputam-lhes, na maioria das vezes, a culpa pela deterioração do ensino público (CUNHA, 2005; LEHER, 2010; LUCIO, 2010; entre outros).

Certamente, a perspectiva que assumo como pesquisadora não é mero acaso, tem a ver com tudo o que me constitui como profissional docente, com as *experiências dos contrastes* experimentados, as contradições, mas, sobretudo, com os *inéditos* dos quais a minha vida foi palco, diria Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Esperança*, ou, com as possibilidades aparentemente raras de *reversibilidade e imprevisibilidade humanas*, parafraseando Hannah Arendt, em sua análise da *Condição Humana*.

O fragmento do livro *Estética da Criação Verbal* trazido acima como epígrafe transporta-me ao seio de minha família, aos muitos lugares das redondezas de Conceição de Ipanema, minha terra-natal, na zona rural de uma pequena cidade mineira, por onde vivi até os quinze anos de idade. Neste lugar pacato, longe das autoestradas, das novidades da tecnologia, das oportunidades de lazer, digamos ‘requintadas’, de acesso aos ‘bens’ culturais, entre tantas outras.

Poderia elencar uma série de dificuldades pelas quais passávamos: meus pais eram trabalhadores da agropecuária, nascidos na primeira metade do século XX, analfabetos, que nunca tiveram acesso à escola. Aprendi desde cedo o que

representa na vida de um sujeito ser ou não alfabetizado, assim como o sentido da luta pela sobrevivência e pela superação de dificuldades, inclusive, aquelas enfrentadas por muitos brasileiros para conseguirem 'aproveitar a chance' concedida pela democratização do ensino básico no Brasil.

É nesse sentido que, possivelmente, minha própria trajetória de vida, da infância à escolha e atuação profissional na educação na rede pública, tem a ver com minha preocupação com os problemas de analfabetismo e analfabetismo funcional, vividos por muitas crianças, adolescentes e jovens no Brasil.

Lembro-me que desde crianças meus irmãos e eu éramos acostumados a dedicar tempo para a leitura, e que os livros que tínhamos inicialmente eram os de histórias de santos católicos ou textos bíblicos. Nossos pais analfabetos compravam livros que consideravam importantes para a formação dos filhos. Punham-nos, filhos leitores, a ler para eles histórias de santas e de santos: *Rita de Cássia, Teresinha, Joana d'Arc; Sebastião, Antônio, Francisco de Assis...* Assim, pais e irmãos menores, atentamente, deliciavam-se com os grandes feitos daqueles *heróis*.

Todas as crianças e adolescentes naquela pequena cidade só podiam estudar numa única escola, a pública. Dos filhos dos donos das terras aos filhos dos empregados nas fazendas e dos boias-frias. As condições de acesso é que eram diferentes.

Recordo-me do quanto meus pais empenhavam-se para que conseguíssemos chegar à cidade e frequentássemos a escola: consideravam-na a única porta aberta aos seus onze filhos, pela qual poderiam conquistar efetivamente a cidadania, sonhar e construir uma história diferente da deles, quanto às condições para alcançar uma vida mais digna.

Numa certa ocasião, éramos sete irmãos na mesma série, porque, até então, nenhum dos filhos havia podido frequentar a escola. Ela era uma espécie de mundo mágico e sagrado, pelo qual valia qualquer sacrifício, como o que fazíamos cotidianamente: ainda de madrugada, saíamos, descalços ou de chinelas, e caminhávamos por quase dez quilômetros por estradas ora poeirentas, ora cheias de barro, sempre esburacadas... E cada um de nós levava um embornal com lápis, caderno, borracha, um pedaço de broa de fubá e um par de sapatos, pois que, chegando à cidade, deveríamos sacudir a poeira ou lavarmos a lama dos pés na torneira do jardim da igreja matriz para entrarmos dignamente em sala de aula.

Então, apresentaram-nos *João e Maria, Cinderela, Branca de Neve e os Sete Anões, Os Três Porquinhos...* Os heróis dos contos literários; e também os personagens da história do Brasil, *Tiradentes, Duque de Caxias, Princesa Isabel...* - que, sabemos, nem sempre eram tão 'heróis' assim. Fascinados por esses heróis, passamos a compartilhar essa *experiência* em família, participando ativamente do processo de letramento e ampliação da inserção na cultura da escrita. E isso me reporta a Bernard Lahire (2004), quando argumenta que “a questão não se limita portanto à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente” (p. 21). Sem palavras.

Lembro-me de quando os sete irmãos mais velhos concluíram a 4ª série primária. Já que criança não podia opinar sobre os assuntos familiares, restava-nos ficar à espreita, escutarmos, acompanhando as decisões, em surdina. Assim, um dia ouvimos os argumentos de nossa mãe com o patriarca da família, defendendo que todos nós deveríamos continuar estudando, apesar de todas as dificuldades encontradas. Meu pai, contrapondo-se, dizia que, para nós mulheres, estudar mais era bobagem, já estávamos em vantagem, tendo concluído o ensino primário; os homens da casa, concluía ele, continuariam estudando à noite, pois precisavam ajudar a cuidar do gado, das plantações...

Recordo-me o quanto isso entristeceu-me: “Que história absurda!” Eu já estranhava e refletia o fato de meus irmãos mais velhos estarem com defasagem de idade/série na escola e serem meus colegas de turma. Internamente, acho que, embora criança, eu já rejeitava profundamente a lógica das desigualdades, contrariando de certo modo o reprodutivismo descrito por Bourdieu:

A concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de “realismo”, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com a sua condição”, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável (1998, p. 91).

Felizmente, aconteceu o *inédito viável*, o improvável: após muitas discussões, meus pais decidiram que todos poderíamos continuar estudando. Eu, inicialmente, fui poupada de ser transferida para o turno da noite. Contudo, essa condição foi alterada quando ainda tinha doze anos de idade, ao nascer minha décima primeira irmã da qual me tornei babá.

No fim do dia, íamos a pé da fazenda até a escola e nosso pai nos apanhava na saída, em seu *fusquinha* usado, que, em dias de chuva, por inúmeras vezes fora deixado por nós na estrada, atolado na lama. Mas, até isso proporcionava-nos o *inédito*: vemos nosso pai, já quase de madrugada, ‘perseguir’ tatus que se enfiavam nos buracos à beira da estrada.

Felizmente, não sou a única a ter histórias de superação para narrar, sejam aquelas vividas pelos meus pais, que me foram herdadas, ou aquelas que protagonizei e as que poderão vir a ser tomadas como memoráveis acontecimentos de superação, portanto, histórias herdáveis. Ter histórias de superação para narrar mobiliza minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Penso que a vida seja o tempo-espço em que as pessoas vão procurando encontrar possibilidades de *reagir* aos incômodos e aos entraves que encontram. Mulheres e homens revelam-se continuamente na ‘experiência da estrada’ como pessoas que desejam *se forjar* na temporalidade da viagem, assim como também uma nova sociedade (AMORIM, 2006).

Nas lembranças, ficam professores, colegas e as muitas diferenças socioculturais e econômicas; e, principalmente, a infinidade de experiências, relacionadas à minha personalidade, minha criticidade e ao valor que tem para mim a escola pública. O *vivido* na escola não me fez *vê-la* com olhos de incredulidade, mas a pensá-la imbricada com tantos outros determinantes sociais, o que significou um começo de ruptura com uma ideologia salvacionista acerca desta instituição social.

Apreendi com meus pais a ter fé na vida, no ser humano, na nação, a enfrentar *duras experiências na estrada, olhando para os céus*, mas com os pés no chão. E completamente empoeirados. Com eles, tive sempre as mãos marcadas, pois não conseguia fingir nem fugir da responsabilidade. Até hoje prossigo, acreditando na mudança, na ampliação de horizontes de possibilidades, nos *inéditos viáveis* que a escola pode ajudar a concretizar. Talvez seja esse o maior aprendizado que tive com meus pais.

## 1 INTRODUÇÃO

**Significado de Ousadia:**

Atrevimento, audácia. Coragem, temeridade; galhardia.

**Sinônimos de Ousadia:**

Afoiteza, arrojo, atrevimento, audácia, coragem, denodo, desembaraço, impavidez, intrepidez e temeridade.

(Dicionário *online* de Português)<sup>2</sup>

Tomando o meu leitor um *sujeito-autor*, inicio esta caminhada dialógica e desejo que marquemo-la pela produção de novos sentidos sobre discurso e gênero discursivo em *tempos-espacos* de formação continuada docente e ensino da língua materna no contexto brasileiro.

Gostaria de destacar, inicialmente, dois aspectos que busquei alcançar ao longo dos cursos de Mestrado e de doutorado: a *ousadia* e a *justiça*. Trata-se, a meu ver, de aspectos fundamentais para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que propõem uma “investigação de inferências válidas a partir de eventos que se encontram fora dos limites do laboratório”, cuja essência está na estratégia das ‘*hipóteses rivais plausíveis*’, apresentadas “em redes ampliadas de implicações”, como defende Donald T. Campbell na apresentação da 4ª edição da obra de Robert K. Yin (YIN, 2010, p. XI).

Falo da *ousadia* diante dos dilemas epistemológicos das Ciências Humanas e Sociais, como assinala Brandão (2000): fazer pesquisa com foco nas relações face a face entre os indivíduos, a partir de análises microssociais, ou focar as relações entre as estruturas gerais (imposições) da vida social e as trocas e situações mais específicas, recorrendo às análises macrossociais?

Destaco como referencial dessa perspectiva a *ousadia* de Pierre Bourdieu, nos anos 60 e 70, que, com sua sociologia dos vínculos humanos e suas implicações na constituição dos sujeitos, contribuiu para que a escola, como instituição social, saísse de uma ‘zona de conforto’ a que o lugar de redentora lhe era cabido. Com suas teorias reprodutivistas acerca dos aparelhos ideológicos do Estado, investigou as pressões e relações de poder existentes nessas redes de

---

<sup>2</sup> Cf.: <<http://www.dicionarioweb.com.br/ousadia/>>. Acesso em janeiro de 2014.



interdependência. No livro *O poder simbólico* (2012), lemos na nota de apresentação a seguinte análise sobre Bourdieu:

O impacto e o grau de consagração de autores como Sartre ou Levi-Strauss e a discussão difusa em torno das obras de Marx e de Freud (mais propriamente de seus comentaristas) ou, numa outra escala, de Saussure e de outros linguistas são alguns dos dados a ter em conta. Neste quadro, fortemente dominado pelos “*maitres à penser*”, a obra de Bourdieu afirma-se como **instrumento de relativização**, através de um duplo investimento (p. 2) (grifos meus).

*Ousadia*, característica fortemente marcada também na vida e nas obras de Mikhail Bakhtin, principal norteador desta tese: quando em 1929, num contexto de intensa rigidez ideológica e discursiva do credo stalinista, desenvolveu os conceitos de ‘*polifonia*’ e ‘*dialogismo*’ em sua obra *Problemas da Poética de Dostoievski*. Posteriormente, em sua primeira defesa de tese em 1946, ao submeter seu ensaio sobre *Rabelais e a Cultura Popular da Renascença*, Bakhtin chegou a ser ridicularizado pela academia soviética, obtendo somente seis anos mais tarde, a titulação de doutor<sup>3</sup>.

Pautando-se em Bakhtin, muitas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais são marcadas pela *ousadia* dos pesquisadores, cujos textos buscam não emudecer o texto do pesquisado, restituindo “as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido”, conforme análise de Amorim (2006, p. 98). Tais obras guardam grande preocupação com o aspecto social dos estudos da linguagem “em contraposição ao sistema linguístico como algo que se sobrepõe ao psiquismo dos seres humanos sem a participação destes”, marcadamente, contra “uma concepção a-social e a-histórica da linguagem de caráter subjetivista” (SOBRAL, 2009a, p. 23).

Nesse contexto, trago minha *ousadia* de investigar a responsividade docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva bakhtiniana do discurso e seus gêneros, com a tese “Formação Continuada e práticas de leitura e escrita com alunos de Classes Populares: do dialogismo aos gêneros, a responsividade docente”. Nela, propus tratar de questões já problematizadas por alguns pesquisadores dos campos da formação docente e da linguagem, pressupondo como Adorno (1954), estar buscando um ‘novo ordenamento’, e que a maneira de expor um tema já é conteúdo, circunscrito num ‘movimento aberto e inacabado da

<sup>3</sup> Cf.: <<http://jobertosales.wordpress.com/2010/11/18/vygotsky-e-bakhtin/>>. Acesso em 10/06/2013.

reflexão'<sup>4</sup>. Por outro lado, trata-se também da aceitação da premissa quanto à “finitude do pesquisador, do pensador” que “não pode descobrir nem verificar tudo, precisa confiar em alguém” (REBOUL, 2000, p. 177).

Na condição de pesquisadora da educação, valorizo a *ousadia* de fazer pesquisa, pautada na priorização “da dialética da realidade social; da historicidade dos fenômenos; da práxis; das contradições, das relações com a totalidade; da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias” (MIRANDA & RESENDE, 2006, n.p.), considerando essa escolha como uma contrapalavra ao viés gerencialista das políticas educacionais (GERALDI & GERALDI, 2012), intensificado nas últimas décadas como consequência do pensamento reformista neoliberal, em função de condicionantes históricos de caráter político-econômico e social, isto é, marcadamente em função de alterações na *estrutura sociometabólica* do capital. Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como uma esfera altamente lucrativa de aplicação capitalista, de modo que a lógica empresarial, corporativa, passa a fundamentar a organização e administração das instituições de ensino, tanto privadas quanto públicas, aprisionando e subordinando as necessidades humanas aos imperativos da acumulação do capital (IANNI, 2002; MÉSZÁROS, 2003; LEHER, 2010).

Coloco-me frente aos desafios contemporâneos da educação no Brasil como pesquisadora do campo da formação docente, mas antes de tudo, como professora há três décadas, atuando em todos os segmentos da educação formal, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior: no ensino privado, entre 1983 e 2003 com alunos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e em equipes interdisciplinares; há mais de doze anos, na Rede pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e também em equipes interdisciplinares; e atualmente, professora no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

---

<sup>4</sup> Meu acesso à obra de Adorno deu-se por meio do artigo de Henrique lafelice, publicado na Revista Filosofia, *Seção Reportagem*, em que esclarece que Theodor Adorno, em seu texto “Ensaio como forma”, escrito em 1954, defende o ensaio como uma forma de desestruturar a ‘lógica uníssona’ do método científico em que se busca construir um conceito superior e totalizante esquivando-se de considerar o movimento da vida com os conflitos e antagonismos presentes no próprio objeto de estudo. Em suas conclusões, escreve o autor: “Pode-se dizer, com Adorno, que, ao se escrever ensaísticamente, compõe-se experimentando, apalpando o objeto, virando-o e desvirando-o nas suas múltiplas partes que, ao serem tocadas, percebidas e sentidas, podem nos revelar algo que ainda não tinha sido capturado pela observação daquele que as vê”. Disponível em: <<http://conhecimentopratico.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/37/adorno-e-o-ensaio-como-forma-em-oposicao-as-263413-1.asp>>. Acesso em 20/06/2013.

Desse modo, sob um ponto de vista, o *estranhamento do familiar* - expressão cunhada por Gilberto Velho (1978) -, constitui-se para mim um dos desafios na realização de estudos e investigações sobre/na/com a escola, concomitantemente. Mas, por outro lado, a partir de Bakhtin, entendo ser possível uma exotopia na pesquisa que conduza a uma responsividade sem que eu tenha que ‘estranhar o outro’. Palavras como ‘estranhamento’, ‘distanciamento’ desse familiar parecem-me agora desnecessárias, podendo até constituir-se um argumento ‘pedante’ perante meus pares professores das escolas públicas.

É nesse ponto que me cabe trazer o outro aspecto a que fiz referência anteriormente: a *justiça* na pesquisa. Agrada-me a ideia de justiça como tratada por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) para pensar nos movimentos de interlocução em que o indivíduo toma a palavra: o seu “apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”, a importância de sentir-se “alguém com cuja opinião outros se preocupem” e se disponham a aceitar seus pontos de vista (p. 18).

Os conceitos *dialogismo*, *ideologia do cotidiano*, *alteridade*, *ato responsivo*, *reflexo e refração*, *cosmovisão carnavalesca em relação ao mundo*, entre outros, criados por Bakhtin, orientam-nos para uma concepção de sujeito falante “dotado de um psiquismo e imerso em relações sociais que o constituem e em que ele constitui o outro, com a mediação de um sistema linguístico não fechado porque inserido na sociedade e na história” (SOBRAL, 2009a, p. 23). Eleger Bakhtin como fio condutor de uma pesquisa significa optar pela categoria da *exotopia*, necessária ao excedente de visão, buscando entrar em ‘empatia’ com o outro para “ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele” (BAKHTIN, 2010a, p. 23).

Constato que a presença de um pesquisador universitário na/com a escola acende diferentes sentimentos. Para muitos, uma esperança; para outros, ao contrário, enunciados variados poderiam se produzir: “mais um que vem até nós em busca de respostas”, “mais um que pode nos dar respostas”, “mais um para nos responsabilizar pelo fracasso da escola pública”, e tantos outros. Nesse sentido, tanto para mim quanto para muitos pesquisadores da educação, os pressupostos bakhtinianos para a pesquisa em Ciências Humanas são os que melhor corroboram para uma *ruptura epistemológica* na prática científica, para a “conversão do

pensamento, a revolução do olhar, a ruptura com o pré-construído”, defendida por Bourdieu (1998, p.49), apoiado em Bachelard.

Outro autor cujo pensamento filosófico-político me ajuda na produção de uma pesquisa dialógica no campo da educação desde o curso de mestrado é Cornelius Castoriadis, mais precisamente sua obra “A instituição imaginária da Sociedade”. Em um de seus argumentos, o autor indaga: “Mas o que é um discurso que é meu?”. E responde: um discurso que é meu é um discurso que, “explicitando ao mesmo tempo a origem e o sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constitui como a verdade própria do sujeito - como minha própria verdade” (CASTORIADIS, 1991, p. 124-125).

Isso me faz pensar na atitude *responsiva* do pesquisador de ser capaz de ‘colocar tudo entre parênteses, inclusive a si mesmo’, de elaborar o discurso do outro, estabelecer com o outro uma relação intersubjetiva, pautado na busca pela liberdade inalienável, rompendo com inúmeras formas de manipulação e de imposição ao silêncio, sendo “finalmente responsável pelo que digo (e pelo que calo)”<sup>5</sup>.

Reporto-me também à noção de autoria no sentido foucaultiano para pensar na formação docente, do mesmo modo que fez Amorim (2004), referindo-se a Bakhtin como um autor ‘instaurador de discursividade’: ao emergirem na arena discursiva, viva de contradições, nos momentos em que tomam a palavra para falarem de si e de suas práticas, projetados na cena enunciativa da formação, professores revelam-se, mostram-se a si mesmos e aos outros - como ‘o sol emerge no horizonte’-, constituindo-se como autores no momento do acontecimento enunciativo, nesse jogo dialógico, como locutores e interlocutores, provocados pela ‘engrenagem’ discursiva em que se dá a produção de sentidos.

Assim, conto-me entre os pesquisadores que, embora se pautem em diferentes autores, tratam da preocupação com os processos interlocutivos em que se envolvem professores em formação e professores pesquisadores da universidade e defendem uma formação profissional capaz de alterar a todos os sujeitos implicados nas práticas educacionais em sala de aula – pesquisadores, formadores e professores da escola da educação básica; todos, portanto, são mediadores de processos, em âmbitos diferentes, ou seja, na pesquisa, na formação continuada e

---

<sup>5</sup> Cf.: Castoriadis, 1991, p. 127s.

da escola (ANDRADE, 2004, 2007, 2009, 2010; FRADE, 2010; MARINHO, 2010; MAZZEU, 2009; SAMPAIO, 2008; e outros).

A pesquisa que realizei nesses últimos anos foi sendo apresentada e debatida a partir de algumas publicações (VAREJÃO, 2010, 2011, 2012, 2013; VAREJÃO & LUCIO, 2012), em que defendo a importância dos professores como sujeitos participantes dos discursos sobre o campo da educação e que os espaços formadores possam favorecer essa ‘instauração de discursividade’, reverberando, resvalando nas interrelações em sala de aula, especialmente, na espaciotemporalidade das práticas de leitura e escrita em que se retomam gêneros discursivos na escola.

Apoiada em estudos advindos da Sociologia, Antropologia, Filosofia, Linguística, entre outros campos, e em noções como ‘redes ampliadas de implicações’, ‘antropologia da interdependência’, ‘interação dinâmica de poderes no regime discursivo’, mas, principalmente nas diversas obras de Mikhail Bakhtin, tornou-se imperioso problematizar a perspectiva de *homologia de processos*, expressão usada em documentos oficiais sobre formação docente.

Nesta problematização, chego à noção de *heterologia* dos processos formativos a partir de aproximações e deslocamentos entre argumentações advindas de pesquisadores bakhtinianos e foucaultianos, com apoio em autores contemporâneos como Jorge Larrosa e Philippe Joron. Com estas leituras, defendi a perspectiva/discurso da *heterologia* como princípio metodológico norteador da responsividade, tanto na formação e trabalho docente quanto na pesquisa, relacionando-o à condição dialógica humana. Além disso, apropriei-me da noção de *trandiscursividade* foucaultiana para pensar as possibilidades de transgressão, de *refração* nas responsabilidades entre os sujeitos que movimentam a ‘engrenagem’ discursiva da tríade relacional professores/alunos/pesquisadores-formadores.

### **1.1 Como nasceu o interesse pelo problema da pesquisa**

O início da trajetória desta tese foi marcado por poucas certezas: eu não queria fazer pesquisa *sobre*, mas *com* os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, meus companheiros de profissão, muitos de lutas e utopias; e também não queria ter a *falta* como foco de busca, tanto no que tange à formação e trabalho

docente quanto com relação às pesquisas, algo que me parece um ‘vício’ em muitos pesquisadores da educação, especialmente sobre a docência.

Minha própria trajetória de vida, da infância à escolha e atuação profissional no campo da educação, está de certo modo relacionada com a valorização e zelo pelo movimento vivo de interlocução entre alunos/professores e alunos/alunos, tomando-o como condição *sine qua non* para o sucesso nos processos de ensino/aprendizagem. Portanto, o jogo da enunciação em sala de aula e suas relações com os processos de ensino-aprendizagem constituíram-se para mim objetos de estudos, mesmo antes de minha entrada nos cursos de Pós-Graduação *Strito Sensu* da Faculdade de Educação da UFRJ.

O trabalho iniciado como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro em 2001 possibilitou o contato com uma realidade marcada por forte complexidade, orientando-me para um interesse maior acerca da “trama de interrelações e do sentido das práticas e processos observáveis numa escola” (PATTO, 2005, p. 198). Embora no terceiro milênio, ainda constatamos o que Cunha (1983, p. 120) criticou como nocivo, nas décadas de 70 e 80: para as crianças das classes dominantes e médias, a escola é “um prolongamento da primeira socialização, difusa, doméstica”; enquanto que, para as crianças oriundas da classe trabalhadora, a experiência escolar torna-se cotidianamente “algo traumatizante”. Também Brandão (2002) trata da “permanência da seletividade social da educação nos sistemas escolares”, uma vez que o sucesso das crianças na escola estava condicionado ao acesso a “suportes sociais diferenciais oferecidos pelas famílias e o meio social, simultaneamente invisíveis e inacessíveis para a maioria dos novos usuários” (p. 122).

Em perspectiva similar, Lahire (2004) reconhece os fracassos escolares como “casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar”. O autor conclui: “quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis” (p. 19).

Por outro lado, um outro lugar docente ocupado por mim no período de 2010 a 2013 na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas - PROINAPE, colocou-me ainda mais intensamente nos diálogos cotidianos informais e profissionais das escolas. Pude

ver, em minha exotopia, uma dinâmica discursiva quase sempre carregada do *peso* da realidade: situações socioeconômicas das crianças e familiares e até dos próprios profissionais da educação pública básica, discrepâncias entre os horizontes sociais dos sujeitos intraescolares, problemas de gestão escolar, falta de suporte técnico-pedagógico e de atendimento multiprofissional à criança com reais problemas na aprendizagem, entre outros.

Numa primeira e simples compreensão dos discursos docentes, é possível constatar com Guimarães (2007, p. 271): “devido às condições desfavoráveis, à ampliação das exigências, à diversificação do público e formação inicial, entre outros aspectos, a docência na educação básica parece estar se tornando, de maneira geral, um trabalho mais cansativo e desgastante”; uma profissão em si marcada por ambiguidades - concordando com os argumentos de Nóvoa (1995):

[...] com traços de profissão liberal, mas com vínculos de atividade própria de/para empregados; de alto prestígio declarado, mas com baixo prestígio efetivo [...]; passou a ser atividade principal, mas convive com o estigma de atividade secundária e, principalmente nos níveis mais elementares de educação, feminina; é uma atividade predominantemente cultural, mas induzida pelas políticas públicas a ser atividade predominantemente política; atividade eminentemente intelectual - uma vez que lida com o conhecimento - mas com características de atividade artística e artesã; pela remuneração e baixo prestígio que efetivamente gozam, os professores pertencem a uma classe popular, mas pela natureza cultural da atividade, da influência e de certo poder que detêm, aproximam-se de uma elite social, entre outras ambiguidades (NÓVOA, 1995, *apud* GUIMARÃES, 2007, p. 273).

Hoje, também professora no magistério superior da Faculdade de Educação do ISERJ/FAETEC/RJ, tenho dialogado com os futuros professores/pedagogos, em sua grande maioria, oriundos das classes populares, sobre as questões da educação pública que os pervagam, sobretudo, os dilemas que dizem estar mergulhados, pessoal e profissionalmente, diante das contradições entre a teoria estudada e a prática que observam nos estágios que realizam nas instituições escolares.

O Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) - que reúne pesquisadores da Faculdade de Educação da UFRJ inscritos na linha Currículo e Linguagem -, entra na minha trajetória acadêmico-profissional no ano de 2006, no Curso de Extensão em Alfabetização, Leitura e escrita, tornando-se principalmente, uma oportunidade de participação nas discussões acadêmicas sobre as questões de ensino de língua materna nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi nesse tempo-espço que surgiram as primeiras

oportunidades de maior aproximação com o aporte teórico bakhtiniano e de releituras de outros teóricos, principalmente da linguagem. Concomitantemente, nele constituiu-se o *tempo-espaço* para o compartilhar de experiências com diferentes professores alfabetizadores de redes públicas de ensino, impactando meus próprios processos de formação continuada de professora dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Minha pesquisa de mestrado (2007-2009), intitulada “O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores e produtores de textos”, investigou as relações entre o jogo da enunciação em sala de aula e a consolidação do processo de alfabetização/letramento de crianças de 3º Ano do Ensino Fundamental. Não poderia minha dissertação decorrer de outra preocupação, senão o *peso de valor de acontecimento* (BAKHTIN, 1992b; 2010a) das interlocuções na vida dos sujeitos escolares e a defesa de práticas pedagógicas que contribuam para que os alunos possam ser participantes ativos dos processos interlocutivos em sala de aula, orientados em seus processos de produção de enunciados, de palavras próprias, de réplicas às palavras alheias. Ficou bastante evidenciado para mim o quanto precisamos atentar-nos para *a indignidade do ato de falar pelos outros* (FOUCAULT, 1979, p. 72)<sup>6</sup> e suas reais implicações na produção da passividade e impotência dos sujeitos (ARENDDT, 2005, p.192s).

A partir dessa pesquisa, pude chegar a algumas *leituras compreensivas* acerca do objeto investigado:

- i. A alfabetização é uma importante ferramenta para a inserção do sujeito na cultura letrada, à medida que amplie os recursos relativos à argumentação e inferência, construindo gradativamente a autonomia relativa diante das palavras alheias, do discurso do outro;
- ii. *Limite* e *possibilidade* de *ousadia* caracterizam tanto o movimento vivo da enunciação quanto o processo de alfabetização/letramento;
- iii. A palavra do outro é uma *necessidade* e o aluno procura um movimento vivo de interlocução com a professora e com os colegas tal que permita sua inserção e notoriedade, mas principalmente pelo desejo de construir com o outro novos sentidos;

---

<sup>6</sup> Também disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/microfisica.pdf>, página 43.



- iv. A sala de aula constitui-se um 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.

Como as indagações fazem parte de meu estilo discursivo, não fiz de modo diferente as conclusões de minha dissertação: quanto pesa para uma criança a palavra do *outro*-criança e do outro-adulto? Em que consiste o professor defender a dialogicidade, a não-arbitrariedade, a negociação de sentidos, a ruptura pedagógica com modelos impositivos, tornando a sala de aula *o lugar do acontecimento*, do confronto de ideias, da ousadia diante das tentativas de congelamento do pensamento-discurso-ação? Como orientar para os gestos responsivos, a fim de favorecer a compreensão-*cotejamento* nos acontecimentos enunciativo-discursivos (BAKHTIN, 1992b; 2010a; VAREJÃO, 2009)?

Foram essas e outras reflexões, inquietações e questionamentos advindos da experiência profissional e acadêmica que fizeram nascer meu projeto de tese “Gêneros discursivos no Ensino Fundamental I: das competências linguístico-discursivas à responsividade docente e discente na pós-alfabetização”. Iniciei o doutorado em 2010 e fiz parte da *pesquisa-formação* intitulada “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, coordenada por Ludmila Thomé de Andrade (2010-2014). Trata-se de uma pesquisa que buscou pôr em movimento dialógico professores de diferentes instâncias educacionais, mestrandos, doutorandos, graduandos bolsistas de iniciação científica entre outros pesquisadores.

Dos professores participantes no primeiro ano da pesquisa, seis pertenciam a uma mesma escola municipal carioca em que estudavam crianças com idades entre quatro e nove anos, moradoras de uma das favelas mais pobres da cidade, com históricos recentes de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e escrita. Essas professoras foram bolsistas da pesquisa, que contou com financiamento da CAPES/INEP, Edital 038/2010 do Observatório da Educação, para o período de 2011-2014.

Analisando um pouco a pesquisa-formação à qual minha tese se vincula, eu diria que pelo seu próprio título já nos é possível imaginar seu potencial problematizador de questões contemporâneas do contexto brasileiro: *Possíveis* ou *impossíveis? Alfabetização ou alfabetizações?* Por que classes populares? De que concepção de classes populares nós estamos falando? Por que e para que queremos saber a visão de docentes da escola pública? Por que e qual escola pública?

Do mesmo modo, o título de meu projeto de tese poderia ser analisado pormenorizadamente: Por que gêneros discursivos e não gêneros textuais? Por que Ensino Fundamental I? A autora rejeita a perspectiva das competências linguístico-discursivas ou apenas não as toma como prioridade para os atos pedagógicos? Por que pós-alfabetização?

Haveria eu de assumir mais uma vez o desafio de *tomar o lugar no coro dos outros* - no dizer bakhtiniano -, desejando apenas colocar-me *entre/nesses* espaços discursivos, numa interdiscursividade com diferentes visões, ciente de ser apenas uma estreita lacuna em meio a tantos discursos sobre formação continuada de professores. Como Foucault (1970):

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível [...]: bastaria, então, que eu encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. Não haveria, portanto, começo; e em vez de ser aquele de quem parte o discurso, eu seria, antes, ao acaso de seu desenrolar, uma estreita lacuna, o ponto de seu desaparecimento possível (FOUCAULT, 2011, p. 5s).

E foi mais ou menos isso o que aconteceu no primeiro exame de qualificação em 2011: Os examinadores sugeriram um novo título que representasse melhor o conteúdo de minha proposta e assim o fiz: “Formação Continuada e práticas de ensino da Língua Materna às crianças de classes populares: do dialogismo aos gêneros, a Responsividade Docente”.

Estudar os gêneros discursivos na perspectiva da dialogia constitutiva dos sujeitos da “formação continuada docente” significou problematizar o lugar discursivo do pesquisador, do professor e do aluno neste campo, privilegiando de antemão o *paradigma participativo* de pesquisa como a melhor estratégia metodológica para investigar a educação básica brasileira.

Busquei uma abordagem multidimensional para problematizar *o que são os gêneros na escola, precisamente nos Anos Iniciais: Objetos de ensino? Estratégias sociodiscursivas no ato responsável em sala de aula? Competências a serem avaliadas numa pedagogia de resultados? Ferramentas na pedagogia do ato responsivo responsável?* Na análise de atos responsivos de professores e alunos a partir das produções de gêneros discursivos, indaguei-me acerca da onipresença do professor em sala de aula: o que o aluno produz na presença do professor e o que ele produz em sua ausência?

### **1.1.1 Objetivo geral**

Identificar os movimentos interrelacionados entre professores e pesquisadores-formadores nos espaços de formação continuada que partem de uma abordagem enunciativo-discursiva, analisando e compreendendo (im)possíveis (im)pactos no ensino da Língua Materna nos Anos Iniciais a alunos de classes populares.

### **1.1.2 Objetivos específicos**

Destaco a seguir os seguintes objetivos para esta pesquisa de tese:

- i. Investigar as abordagens dos gêneros discursivos nas estratégias didáticas da formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- ii. Analisar as produções de gêneros discursivos orais e escritos por docentes em formação continuada de abordagem enunciativo-discursiva;
- iii. Discutir situações sociodiscursivas de uma pesquisa-formação continuada e sua dialogia 'indireta' com o aluno-criança da/na escola;
- iv. Identificar os tempos-espacos de (não)produção de discursos orais e escritos – *do dialogismo aos gêneros discursivos* -, relacionando-os ao poder argumentativo e inferencial da criança de classes populares no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

### 1.1.3 Justificativa

#### 1.1.3.1 Do dialogismo entre crianças de classes populares e professores da escola pública ao processo de produção de gêneros discursivos

Justifico em primeira mão a importância deste trabalho pela sua ênfase nos estudos dos gêneros discursivos no ensino da Língua Materna na primeira fase do Ensino Fundamental I, avançando, desse modo, nas discussões, quando comparado às pesquisas concentradas na fase propriamente dita de alfabetização.

Da mesma forma que se investiga métodos e técnicas de alfabetização, de ensino da língua materna no Ensino Fundamental I e II, o papel da escola no letramento das crianças diante da onipresença da escrita, os saberes e experiências dos docentes com a leitura e a escrita e suas implicações no ensino de linguagem, os gêneros do discurso e a diversidade de tipos textuais, entre outros objetos, considero relevante discutir também as contribuições da escola e dos professores não só na *apresentação* dos gêneros do discurso aos alunos como variadas formas de incidência dos enunciados, mas, sobretudo, como, *pela reflexão e pela própria práxis*, esses corroboram uma alteridade responsiva, um dialogismo com ênfase no núcleo criador do sujeito e em seu desejo de ser herói, parafraseando Bakhtin (2010a).

Em outras palavras, é relevante problematizarmos os modos de reverberação do *ser/fazer* da escola e do professor na constituição interdiscursiva da argumentação do sujeito-aluno, tomada aqui como enunciado na perspectiva bakhtiniana. Atentar para a relação entre o pensar, o agir e a autoria da nossa vida corrobora desejos e faz nascer projetos que transformem realidades. A articulação entre racionalidade, sensibilidade e emotividade, ou ainda, entre as dimensões sociais, econômicas e cotidianas, por meio de uma reflexão crítica pode possibilitar a “coerência entre as atitudes diárias e os ideais societários mais amplos, conforme defendia Agnes Heller”<sup>7</sup>.

O trabalho da professora do Ensino Fundamental I que passa diariamente muito tempo com as crianças torna-se de suma relevância, partindo do pressuposto de que os gêneros primários do discurso em princípio ganham mais tempo e espaço para serem constituídos pelos sujeitos escolares. Assim, tomo como premissa que a

---

<sup>7</sup> Loureiro, 2006, p. 108.

concepção do sujeito como um ser discursivo e dialógico poss corroborar estratégias didático-pedagógicas e metodologias orientadas para o caminho da interdiscursividade. Do mesmo modo, a própria dinâmica discursiva em sala de aula pode constituir-se em oportunidades de um trabalho de linguagem que privilegie as análises epilinguísticas, tomando os projetos enunciativos como ponto de partida para o estudo dos gêneros secundários do discurso.

Defendo assim uma educação para o acolhimento da atitude responsiva da palavra do outro que favoreça o processo de *metamorfose* da palavra alheia em palavra própria, em que as expressões verbal e não verbal começam a perder a característica de discurso alheio, pois, embora impregnado de ecos preexistentes, a palavra do sujeito começa a se consolidar como uma réplica à palavra do outro; um novo eco, uma nova réplica, um novo discurso antecede e sucede a cada discurso.

### **1.1.3.2 Do dialogismo entre universidade e escola pública/professor alfabetizador/aluno ao processo de produção de gêneros discursivos**

Esta tese pode vir a contribuir com o campo da formação docente voltada para o trabalho com as produções discursivas orais e escritas após a alfabetização, considerando-se que as práticas didático-pedagógicas adotadas pelo professor, enquanto principal responsável pelos processos de ensino-aprendizagem da linguagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, influenciam nos processos de constituição dos alunos-crianças como sujeitos do discurso.

Reconheço a relevância de estudos que investigam a relação entre as experiências do professor de *ser-aluno* ao longo de sua trajetória em bancos escolares e de sua *práxis* didático-pedagógica, de sua participação nas tessituras/teceduras dos gêneros discursivos nesse cotidiano, principalmente, as pesquisas sobre formação continuada que se utilizam do memorial de formação como um instrumento formador, entre as quais estão algumas realizadas recentemente por pesquisadores leduqueanos.

Encontros de formação de professores costumam ser marcados por momentos de catarse, de *discursos-lamentação*, muitas vezes reativos, focados nas impossibilidades e nos problemas reais da escola pública. Participando desses espaços, como formadora, indago-me se não é mesmo uma quimera idealizarmos que essas *explosões discursivas* não ocorram na formação. Seria possível ignorar

ou até mesmo reprimir esses momentos de catarse, em que fatos das realidades dos alunos são relatados pelos professores - muitas vezes, é verdade, com demasiada ênfase nas impossibilidades -, em nome da racionalidade técnica na formação de professores? (VAREJÃO, 2011; VAREJÃO & LUCIO, 2012).

Minha defesa é de que não se trata nem de ignorar nem reprimir tais discursos, mas, numa perspectiva bakhtiniana, entendo que seja preciso 'dar conta', fazer algo com esta vontade de dizer. Defendemos junto aos professores que o agir pedagógico não pode prescindir do conhecimento acerca do mundo do aluno, não podendo ser ignoradas as vozes sociais presentes em seu cotidiano e que o constituem. Do mesmo modo, buscamos esse agir com relação aos professores em formação continuada.

Há um discurso muito presente nos espaços de formação de professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, segundo o qual se espera que se aprendam modos de lidar com diferentes realidades. Bakhtin (2010c) propõe uma recondução do teórico ao existir-evento, um reposicionamento do sujeito, uma reinvenção do lugar da teoria a partir do '*ato responsável*', como a chave para se encontrar equilíbrio entre teoreticismo e praticismo. O ato é a possibilidade de recolocar um discurso em outro campo/contexto, superando o mito da prática e ressignificando o discurso. Só o ato-existência pode salvar a teoria. A teoria por ela mesma tem uma tendência a se autonomizar. Poderíamos pensar num 'intermédio dialético' que não seja nem o céu das ideias, em que a teoria 'reja' o lugar do *fazer/agir* e nem o 'dionisíaco' da entrega ao ato sem nenhuma ideia, um fazer desligado, da liberdade total. Entre esta terra pragmática e este céu abstrato, o meio do caminho. Porém, qual é esta medida?<sup>8</sup>

Parto do pressuposto de que os gêneros discursivos sejam os produtos dos enunciados-atos de sujeitos sociais - implicando essencialmente "dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida" (BRAIT & PISTORI, 2012, p. 375) -, para discutir a formação continuada de professores, no âmbito da universidade que se quer *instauradora de discursividade*: qual o lugar discursivo concedido ao professor nesta instância formadora, no que tange aos processos de produção, recepção e circulação dos discursos? Como os sujeitos se situam nesta arena discursiva, com

---

<sup>8</sup> As reflexões desse parágrafo constam em um artigo produzido para o Congresso Universidad 2012, em Cuba (VAREJÃO & LUCIO, 2012) e foram produzidas durante um encontro com pesquisadores leduqueanos em 2011. Ressalto as reflexões do professor Antonio Francisco de Andrade Júnior, da Faculdade de Educação da UFRJ.

relação às brechas concedidas e às brechas alcançadas? Como o processo de produção, recepção e circulação discursiva em sala de aula aparece na produção, recepção e circulação discursiva nos espaços de formação?

Discursos formadores, em sua maioria, estão carregados de teorias: tanto partem de pressupostos teóricos quanto ensejam inaugurar outros em auditórios acadêmicos. Muitos pesquisadores defendem um movimento de “*empowerment*” do professor por meio de espaços para os seus dizeres e fazeres autorais, valorizando a interlocução entre saberes da docência acadêmica e saberes da docência na educação básica, e que em ambos, os sujeitos estejam dispostos a buscar excedentes de visão, lugares *exotópicos*, conforme o pensamento bakhtiniano.

A defesa desse *ato formador*, em princípio, ganha minha adesão. Mas, para isso, tornou-se imperioso neste trabalho explorar a noção de *homologia de processos* na formação continuada de professores. Trata-se de um construto presente no projeto de pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, assim como em diversos trabalhos sobre formação docente, geralmente para referir-se à perspectiva metodológica adotada.

Durante a investigação teórica, encontrei o termo *homologia* utilizado no campo da biologia - para referir-se às estruturas de diferentes espécies “funcionalmente semelhantes, conforme os mesmos esquemas”. Também Pierre Bourdieu utiliza-se da noção para referir-se às “homologias de posição”, com relação às estruturas do campo de produção ideológica e o campo das lutas de classe, inter-relacionando-a com a noção de analogia em sua teoria reprodutivista.

Contudo, à luz da teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin, comecei a admitir uma incoerência ético-epistêmica da perspectiva metodológica da *homologia de processos* com os princípios da concepção dialógica do enunciado, da relação entre o caráter de autonomia no sujeito e a dimensão de heterogeneidade do discurso. Como Brandão (2004), reconheço a permeabilidade que caracteriza o confronto entre o próprio e o alheio em diferentes graus de alteridade e a complexidade das determinações sociais, históricas e culturais que pervagam o interdiscurso humano.

Assim, cheguei à noção de *heterologia*, discutida em alguns autores e proposta por Todorov, conforme esclarecimento encontrado no prefácio da edição francesa de *Estética da Criação Verbal* – referindo-se à pluralidade de vozes no romance e a diversidade do discurso de um modo geral. Por outro lado, o termo

*heterologia* aparece em autores como Larrosa (2002), Joron (2006), Ramos (2009), entre outros.

Por esses caminhos teóricos, a questão das relações entre os sujeitos envolvidos na comunidade discursiva ‘formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental’ ganha novas nuances, principalmente, a defesa da constituição de percursos de autoria, tanto de alunos como de professores. Nesse processo, a noção de ‘*exotopias interconstitutivas*’ trabalhadas principalmente por Andrade (2010) foi fundamental - precisamos de exotopia para ver o outro e isso constitui o outro.

Surge, então, a necessidade de mais leituras bakhtinianas as quais possibilitaram que eu chegasse à ideia da tríade professor/aluno/pesquisador-formador como sendo uma *arena discursiva constitutivamente heterológica*. Com o estudo de LaCapra (2010) intitulado “Bakhtin, o marxismo e o carnavalesco”, a defesa por uma “atitude carnavalesca em relação ao mundo” - encontrada pelo autor em Bakhtin -, torna-se uma possibilidade teórico-metodológica na dinâmica discursiva da formação de professores e da escola.

Ainda as aproximações das teorias bakhtinianas de *reflexo* e *refração* aos conceitos de *transdiscursividade* e *autoria transgressora* de Foucault foram importantes para eu pensar a questão da autoria na produção de gêneros discursivos, compreendendo-a como *enunciado-ato*, *réplica do sujeito do não-álibi* relacionada ao “dialogismo e maneira de enfrentar a vida”, mas sempre “**orientada pela realidade circundante, marcada por um tempo e um espaço** (BRAIT e PISTORI, 2012, p. 383).

## **1.2 O campo empírico: a pesquisa-formação *mater* e a escola pública**

A modalidade de uma pesquisa-formação continuada de professores dos Anos Iniciais foi defendida em meu projeto de tese inicial, ainda no processo de seleção para o doutorado, como uma possibilidade de *emersão*, no sentido dicionarizado de ‘saída de onde se está mergulhado’, ou ainda, como ‘o sol que emerge no horizonte’, processo que envolve diferentes atores: o professor pesquisado, o professor formador-pesquisador, aluno, escola, família, sociedade. Considerei essa interdependência micro/macro nas análises dos eventos, conforme argumentos do campo das novas sociologias (CORCUFF, 1995; ALEXANDER,



1987, *apud* BRANDÃO, 2000), rejeitando as perspectivas unilaterais de investigação das questões educacionais, partindo do pressuposto de que os processos e configurações sociais estão interligados às dinâmicas micro e macrosociais.

Como já mencionado, o *locus* privilegiado para a produção da escrita dessa tese foi a pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, coordenada por Ludmila Thomé de Andrade, pesquisadora do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC/UFRJ. Uma das questões previstas no Edital da CAPES/ CAPES/INEP, Edital 038/2010 do Observatório da Educação que veio a financiar a pesquisa era a necessidade de se ter uma escola pública com índices de baixo desempenho escolar cujos docentes e gestores aceitassem participar da pesquisa. Assim, nessa ocasião, sugeri uma das escolas assessoradas pelo programa da SME/Rio, o PROINAPE, em que eu atuava como docente. Os pesquisadores do LEDUC acabaram por aceitar minha sugestão.

Em 2011, inauguraram-se como desdobramentos da pesquisa-formação do LEDUC, os Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE, eventos noturnos semanais dos quais participaram na condição de colaboradoras as professoras da escola municipal *locus* da pesquisa, além de outros professores que já participaram de formações em nível de extensão universitária ou de especialização na FE/UFRJ.

Esse espaço tornou-se, a meu ver, uma espécie de ‘arquétipo’ da teia do interdiscurso entre universidade e escola básica, e tomei-o, assim, para estudo de caso, focalizando as professoras de 2º e 3º ano da escola *locus* da pesquisa-formação, e de modo especial – num ‘zoom’ *exotópico-metodológico*, a professora do 3º ano.

Durante os meses de junho a dezembro do mesmo ano, mantive contato com essas professoras e seus respectivos alunos, conforme detalhamento no capítulo Metodologia. Busquei adotar uma dimensão histórico-dialética e dialógica para minha presença de pesquisadora, partindo da premissa de que é o “discurso move o mundo” (SOBRAL, 2009a), e que, portanto, move a formação continuada docente. Propus uma análise dos processos de produção discursiva a partir dos seguintes materiais:

- i. Pautas dos EPELLE, procurando compreendê-las como engrenagem discursiva da tríade professores/alunos/formadores-pesquisadores universitários;
- ii. Enunciados orais das professoras em sua dialogia com professores formadores e demais professores participantes da pesquisa, recolhidos na observação participante com e sem filmagem, no espaço da pesquisa-formação;
- iii. Enunciados orais da professora-foco com seus alunos recolhidos na observação participante em sala de aula, com e sem filmagem;
- iv. Memorial de formação e de experiência profissional docente da professora-foco;
- v. Escritas da professora-foco, produzidas no contexto de atuação profissional;
- vi. Escritas discentes produzidas em atividades de ensino da língua materna na sala de aula da professora-foco.

Concluindo a parte introdutória deste estudo, exponho abaixo a forma como está organizado:

Nas *Reflexões preambulares*, trago alguns traços de minha trajetória de vida, no âmbito familiar, acadêmico e profissional, possibilitando ecos de inúmeras vozes que me constituem.

No capítulo 1, **Introdução**, exponho como nasceu o interesse pelo problema da pesquisa, o objetivo geral e objetivos específicos, a justificativa, o campo empírico.

O capítulo 2, intitulado **Fundamentação Teórica: A Interdiscursividade entre o Campo da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e os Estudos de Linguagem**, traz uma visão panorâmica de como os estudos do campo da Formação Continuada de Professores articulam-se com os estudos da linguagem. Assumo uma leitura compreensiva das perspectivas teórico-metodológicas sobre/da formação continuada encontradas pela revisão de literatura: perspectivas estética, instrumental-pragmática, crítico-reflexiva participativa, discursivo-investigativa. Analiso como o discurso e seus gêneros se fazem presentes na abordagem sobre/na escola e sobre/na formação continuada,

buscando agrupar os trabalhos encontrados também segundo algumas perspectivas: instrumental-pragmática, crítico-reflexiva e filosófico-discursiva.

No **Arcabouço Teórico-Metodológico da Pesquisa**, capítulo 3, apresento um aprofundamento de alguns principais pressupostos de Bakhtin, dialogando com estudos que se ancoram em sua filosofia da linguagem, a fim de problematizar algumas perspectivas teórico-metodológicas do campo da formação continuada docente. Foi necessário também um diálogo com Bourdieu sobre o problema das *homologias e analogias* nas definições de campo para problematizarmos o conceito de homologia, partindo-se dos pressupostos que se interrelacionam à concepção dialógica humana. Assim, à luz de Bakhtin, assumindo como outros a defesa das *exotopias interconstitutivas* na dialogia da formação, discuto: a constituição da imagem do professor como sujeito-autor na formação continuada a partir de algumas aproximações teóricas, principalmente com Foucault, trabalhando com a ideia de uma Formação Continuada de professores '*trandiscursiva*', por e para uma autoria '*trangressora*'. Tentando elaborar uma contrapalavra à adoção da perspectiva da *homologia de processos* na formação, cheguei ao conceito de *heterologia* em alguns autores de variados campos de pesquisa, podendo sugerir ao final a adoção da perspectiva da '*heterologia*' da/*na dialogia* da Formação Continuada de professores como mais coerente com os pressupostos bakhtinianos. Aprofundar os estudos sobre a '*cosmovisão carnavalesca*', a partir de LaCapra (2010) e Bakhtin (2008), inter-relacionando-o às minhas reflexões sobre o conceito de *encarnação*, como a *vida que pulsa*, possibilitou-me pensar caminhos '*transgredientes*' nas concepções e práticas sociodiscursivas em sala de aula que corroborem a assunção da responsividade docente.

A **Metodologia da pesquisa** é apresentada no capítulo 4: teço algumas considerações iniciais sobre as opções teórico-metodológicas, justificando a escolha pelo estudo de caso como estratégia de investigação do problema da pesquisa. Apresento a pesquisa-formação "As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes de escola pública", e sua escola *locus* como a empiria de minha pesquisa. Busco esclarecer que a 'engrenagem' discursiva entre/nos dois *locus* da pesquisa-formação é a unidade de análise em minha tese e quais procedimentos *exotópico-metodológicos* foram adotados.

No capítulo 5, trago os eventos de pesquisa selecionados para estudar e compreender **A engrenagem discursiva da tríade professores/**

**alunos/formadores-pesquisadores:** O ‘motor de arranque’ da pesquisa que conduziu a tessitura/tecedura das pautas dos Encontros EPELLE na Universidade, durante sua primeira fase, em 2011; o lugar ‘novo’ para o memorial de formação e experiência profissional; os processos de reflexividade na dialogia da pesquisa-formação sobre a dialogia da sala de aula nas práticas de leitura e escrita com os alunos nas escolas públicas municipais, estaduais e federais, diante do contexto contemporâneo de políticas e Pedagogia de resultados; enfim, analiso os gestos responsivos nessas esferas discursivas que impulsionaram a tessitura/tecedura do ‘novo’ no ‘olhar e no ‘ato’ docente.

Finalmente, sintetizo algumas “leituras” compreensivas possibilitadas pela trajetória de quatro anos de estudo sobre um objeto interrelacionado a tantos outros objetos do campo da Educação: a responsividade docente nos Anos Iniciais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A INTERDISCURSIVIDADE ENTRE O CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E OS ESTUDOS DE LINGUAGEM

Como o professor é aquele que vive o tempo e o espaço da aula, a Linguística Aplicada necessariamente demanda sua participação [...]. Neste sentido, o campo de estudos da Linguística Aplicada difere mais da Linguística em seus sujeitos, interesses e intenções do que em seus objetos: é impossível trabalhar com o ensino de língua sem fazer um certo tipo de linguística, mas é impossível fazer somente linguística para cobrir as exigências e demandas do ensino de língua (GERALDI, 2010b, p. 56).

Início este capítulo trazendo aspectos que emergiram durante a revisão de literatura em que consultei os seguintes aportes:

- i. Anais da ANPEd, no período de 2001 a 2011, dos GT 8 - *Formação de Professores* e GT 10 - *Alfabetização, Leitura e Escrita*;
- ii. Anais do V SIGET, 2009 e VI SIGET, 2011;
- iii. Banco de teses e dissertações da CAPES, no período de 2001 a 2011;
- iv. Outras fontes que subsidiaram a visualização e compreensão do percurso das pesquisas sobre o objeto investigado, como as que estão disponibilizadas em sites acadêmicos, revistas eletrônicas, livros impressos e digitais, dentre outras.

A pesquisa nesses aportes foi feita a partir das palavras-chave “Formação Continuada Docente”, “Trabalho Docente” “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, “Leitura e Escrita” e “Gêneros do Discurso”. Portanto, descartei tanto os trabalhos encontrados sobre formação inicial quanto os que se referiam ao trabalho de professores no segundo segmento do ensino Fundamental e Ensino Médio, como também os que pesquisavam especificamente o ensino de Línguas Estrangeiras.

Este processo de (re)visão de literatura (no sentido de busca por outra visão e não apenas uma recorrência) confirmou que a formação docente tem se constituído um eixo relevante nas investigações no campo educacional contemporâneo, tanto no Brasil quanto em outros países; e, em muitos casos, ela é tomada para objeto de estudo de forma interrelacionada com outros eixos, tais como: o processo de democratização do acesso à escola básica, a entrada das classes populares nos

cursos superiores de pedagogia e sua relação com a precarização do trabalho docente, as reformas neoliberais a partir de 1990 e seus impactos na educação pública, alfabetização e o ensino da língua materna para alunos de classes populares, as concepções e práticas pedagógicas, entre muitas outras.

Formação continuada de professores pressupõe o trabalho docente como tema central dos enunciados, sob diferentes perspectivas. Professores narram experiências bem e mal sucedidas, compartilham dilemas vividos diante dos desafios de duas ordens, principalmente: a realidade socioeconômica dos alunos e o caráter impositivo das políticas educacionais de viés substancialmente gerencialista, em diversas esferas governamentais, através da implementação de modelos de avaliação e de gestão, centrados na performatividade (HYPOLITO, 2010; BRZEZINSKI, 2010; PIMENTA, 2002; CHARLOT, 2002).

Compreendo o discurso que o professor leva para a formação como resultante da reação que ele tem diante dos alunos e, no caso de professores de escolas públicas brasileiras, uma reação diante de alunos de classes populares. Põem-se em cena atividades docentes e de pesquisa, entrelaçadamente, mesclando convergências, antagonismos, dualismos, contradições; apontam intencionalidades, posições teóricas, experiências e expectativas diversas acerca dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos de classes populares.

Considero que seja um bom ponto de partida pressupor que o professor cada vez mais aceita menos ser ‘fabricado’, ‘reificado’; que ele protesta, contesta, deseja autonomia, põe-se num caminho de não-alienação, e ainda, que se rebela contra o esvaziamento da formação docente porque compreende, a partir de uma perspectiva política, o desmonte de uma certa imagem do professor e da formação de uma outra imagem, intensificada ao longo da década de 90, mas que ecoa até hoje nas políticas e pedagogia de resultados.

Roberto Leher (2010) faz uma análise muito pertinente acerca do que ele chama de expropriação do conhecimento do professor. Embora esteja mais voltada para a questão da formação inicial no Brasil, destaco sua crítica ao determinismo tecnológico das políticas educacionais, influenciadas pelos Organismos internacionais como CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada em 25 de fevereiro de 1948), Banco Mundial, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das

Nações Unidas para a Infância), e principalmente nos documentos elaborados por redes de alianças de vários atores, de grandes empresas, enfim.

Leher indaga: como é que a tecnologia pode ser sujeito se ela é a relação de produção, é a relação social? Marx em infinitos textos diz: os sujeitos da história são os próprios homens, “que trabalham e se realizam no trabalho [...], mas que no capitalismo encontram-se privados completamente dos meios de produção, o que resulta no mais alto grau de alienação já atingido pelos trabalhadores na história” (DANTAS, 2011, n.p.)<sup>9</sup>. Se a tecnologia é a que empurra o tempo histórico, então há uma inversão: quem era sujeito vira objeto e quem era objeto vira sujeito.

Os pesquisadores do LEDUC, ao apresentarem a pesquisa ao Observatório da Educação/CAPES tinham claro não quererem uma pesquisa-formação que fosse apenas mais um tempo e lugar em que as vozes docentes fossem simplesmente ‘administradas’, ‘autorizadas’, como assinala Maingueneau (2006) - mais uma daquelas pesquisas para desenvolver as competências necessárias no campo da racionalidade técnica que tentam levar bons resultados ao ensino (HYPÓLITO, 2010). Rejeitavam tais propostas pelo que estas revelam do discurso reformista neoliberal no campo da educação em defesa de um projeto de profissionalismo em que os docentes sejam ‘capacitados’ a articular teoria e experiência. Como argumenta Brzezinski (2010, p. 750), quem trabalha com a formação de professores vê-se entre “dois projetos distintos de sociedade, de educação, de formação de professores e de escolas”: um projeto de perspectiva histórico-social de educação que defende a educação pública de qualidade para todos, o respeito pelas culturas e se engaja na luta contra as desigualdades sociais, educacionais e econômicas; outro, o de um Estado regulador, que toma como prioridade o arcabouço normativo, os “critérios de regulação, de avaliação e de certificação de competências na formulação de políticas de formação de professores” (BRZEZINSKI, 2010, p. 751).

Em minha análise, considero também que, *por trás* dessas avaliações, estão as políticas e a pedagogia de resultados com seu caráter prescritivo, padronizando os saberes e definindo questões de ensino. Para executar a política, é preciso a técnica. Mas a técnica não dá conta do confronto cultural, como discutiu Steban (ANPED, 2011): Projetos de perspectiva monocultural não dão conta de educar a

---

<sup>9</sup> Cf.: Artigo de Leda Dantas: “Pós-modernidade e filosofia da história. Disponível em <<http://www.ipv.pt/millenum/Millenum29/25.pdf>>. Acesso em 31/07/2011.

comunidade pluricultural; e por isso, torna-se importante a perspectiva da educação por meio de projetos que acompanhem as realidades. Como avaliar o desempenho real da criança em exames estandardizados que dificultam a reflexão sobre os inúmeros percursos de aprendizagem, e validam apenas trajetórias que estejam em conformidade com padrões predefinidos?

Assim, as grandes questões que envolvem a estandardização do ensino 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 “tende 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), uma forma de desqualificar o trabalho docente; (d) a lógica das avaliações e ranqueamento constitui-se um retorno às teorias subjetivistas e e até mesmo uma volta das teorias de privação e déficit cultural, e não uma valorização da coletividade. A certificação está na centralidade do debate e não no conhecimento; as avaliações classificatórias são realizadas a partir de diagnósticos reduzidos.

Nessa direção, Gatti, Barretto e André (2011) analisam que os professores “trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamadas a cumprir nas escolas”. As autoras trazem à discussão a dimensão subjetiva que se desenvolve nas experiências de formação e atuação docente, defendendo que “o sentido ético e a dimensão política do trabalho docente são os dois pilares da identidade do (a) professor(a): acreditar no projeto da educação e acreditar na capacidade do(a) aluno(a)”.

Apoiando-se em autores como Lessard e Hargreaves, as autoras discutem as questões de regulação do currículo, destacando o modelo ético-profissional e o modelo de regulação econômico-burocrático. No primeiro, a responsabilidade recai exclusivamente sobre o professor; no modelo de regulação econômico-burocrático supõe-se “uma simetria do tempo de ensinar e do tempo de aprender, sendo que o primeiro é, de antemão, cronometrado pelo detalhamento do currículo”. Hargreaves defende um terceiro modelo que leve a “prestar mais atenção às demandas docentes e oferecer infraestrutura mais adequada ao seu trabalho”, mas que “a



concepção do currículo ético-profissional predomine sobre a do currículo econômico-burocrático” porque ele “tem condições de incorporar algumas medidas de apoio aos docentes do primeiro modelo”.

Considero esses argumentos importantes de serem debatidos. Contudo, tanto a concepção histórico-dialógica bakhtiniana de discurso/sujeito/sociedade quanto as reflexões sobre o sujeito de evento/ato singular são nesta tese a base de sustentação dos posicionamentos assumidos com relação à formação e trabalho docente. Como defende Paulo Freire - reportado por Geraldi (2009, p. 86):

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar [...]. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais.

## **2.1 Perspectivas teórico-metodológicas sobre/da formação continuada**

O mapeamento das diferentes propostas de formação continuada docente está presente nos estudos de vários pesquisadores. Destacamos os trabalhos de Brzezinski (2002), Santos (2004), Hardt (2006), Prada, Vieira e Longarezi (2009), Pereira (2009), Gama e Terrazzan (2007) e Costa (2007).

Brzezinski(2002) analisou os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED/BRASIL), no período 1992-1998; Santos (2004) discutiu a autonomia profissional docente a partir de Contreras, tomando como empiria as universidades públicas e uma particular do Estado do Rio de Janeiro; Hardt (2006) destacou os dois paradigmas pedagógicos dominantes no processo recente de interferência na formação de professores, *o tecnicista e o crítico*, e, apoiando-se em Nietzsche, defende uma viagem da formação que seja uma experiência estética e cuidado de si, um aprender sem repetir, encontrar sua própria forma em termos profissionais; Prada, Vieira e Longarezi (2009) fundamentados em autores como Contreras, Schon, Zeichner, Pérez-Gomez, John Elliott e Giroux, investigaram as concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007, concluindo que muitos trabalhos apresentaram ideias diluídas, ambíguas, fragmentadas em relação à formação de professores.

Num viés mais político, Pereira (2009) analisa as propostas de formação docente em curso no Brasil nos últimos anos, relacionando-as às políticas educacionais sob o impacto das reformas neoliberais, às influências das agências de fomento multilaterais, ao papel que destacam à educação como instituição capaz de garantir a inclusão social; Gama e Terrazzan (2007) trazem uma caracterização analítica das propostas de formação continuada oferecidas aos docentes da educação básica em algumas regiões do país.

Destaco a tese de doutorado de Costa (2007) e sua arqueologia do processo de formação da nova ordem da educação. Apoiando-se em Mikhail Bakhtin, Umberto Eco, Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Norman Fairclough, faz uma revisão das noções de *prática* e *estrutura*, tomando os paradigmas da dialogia e da objetivação como os axiomas para estudar a cadeia textual empírica em que se localizam os discursos, os gêneros e os estilos que favorecem a identificação da nova estrutura de formação docente. Identifica uma reconsideração do professor como um sujeito do conhecimento nas recentes transformações dos processos de formação inicial e de formação continuada ou formação em serviço. Costa revisita os PCN e reconhece neles algumas possibilidades de inovação da nova estrutura epistemológica relativa à formação do professor, mas que a ênfase maior é dada à formação ‘para’ o trabalho, como “atividade de ensino”, e ‘pelo’ trabalho, como “formação em serviço”, em detrimento da qualificação científica, pedagógica e política das práticas educativas, de modo que sejam atendidas as necessidades da reorganização da atividade econômica.

Dos estudos de Soares (2006) compartilho de sua argumentação de que a formação continuada tem em seus princípios a ideia de que sempre *falta* algo a conhecer, e que possui algo que haverá de deixar o educador mais completo. Nesta lógica, o espaço formador constitui-se como lugar de aquisição de um saber instrumental e tecnológico, pressupondo um processo evolutivo do conhecimento em etapas a serem concluídas, subseqüencialmente: um *aumento da reserva de saber a cada novo curso*. Essa análise me remete a um trecho em que Geraldi (2010b) faz uma argumentação acerca da relação que estabelecemos com a herança cultural: “voltamos à herança para melhor apreendê-la. E tendo aprendido o já pronto, estaríamos aptos a melhor transmitir” (p. 93). O autor, certamente que em tom irônico, descreve o modo como ele considera a relação do professor, já em exercício profissional, com os cursos de formação continuada:

[...] a cabeça do professor, vazia por natureza, é enchida pelo aprendido na formação inicial, e isto é transmitido para a cabeça do aluno, também vazia por natureza. Como neste processo de transmissão (de trabalho!) a cabeça do professor vai-se esvaziando, retorna-se à formação continuada para recarregar a cabeça, que novamente se esvaziará na transmissão e assim sucessivamente (p. 93).

A reflexão conclusiva de Soares (2006) merece ser destacada: o trabalho na escola não é marcado somente pelo sofrimento e paralisia, mas também pela inventividade.

Procurarei a seguir, como uma forma de assumir o ônus da interpretação e das leituras compreensivas a que a revisão de literatura me conduziu, agrupar as pesquisas sobre formação docente a partir da análise de suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas, ressaltando, contudo, meus limites nessa investida, uma vez que se se tratou de um acesso, em sua maioria, apenas aos resumos dos trabalhos encontrados.

### **2.1.1 Perspectiva estética - a 'estilística do eu'**

Por ocasião da escrita de minha dissertação de mestrado (VAREJÃO, 2009), recorri às discussões de Brayner sobre a “pedagogização da literatura” e “literaturização da pedagogia”, a partir de teorizações de Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. Reporto-me novamente às argumentações deste autor para pensar a perspectiva estética na formação continuada docente, adotada em muitos espaços formadores e referenciado em trabalhos como os de Ribeiro (2009), Fernandes (2009) e Lyra (2008). O que há de convergente entre esses trabalhos?

Por meio de textos autobiográficos, relatos de experiências, registros e anotações de professores, estes autores buscam analisar a forma como suas práticas discursivas trazem reverberações de outros discursos, as marcas significativas do discurso acadêmico, reconhecendo as analogias entre os saberes docentes, suas identidades, suas experiências de vida, suas histórias profissionais e suas relações com os alunos e demais atores da escola, ressaltando a relevância da escrita discente para a constituição da subjetividade e profissionalidade, ou seja, como estratégia formativa.

Muitas dessas pesquisas advêm de espaços de formação que envolvem pesquisadores-formadores universitários e professores das escolas públicas, marcadas por inúmeras dificuldades. No caso de Lyra (2008), por exemplo, a autora enfatiza o processo de formação coletiva que os professores participantes puderam

experienciar nele e sua influência na forma de enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, defendendo a importância das narrativas das professoras e da concepção de professor protagonista do processo de formação como forma de se contrapor a uma racionalidade técnica, em que se desconsidera as histórias, experiências e saberes.

As aproximações entre a didática da formação descrita nesses trabalhos mesmo que implicitamente, e as argumentações de Brayner (2005) são relevantes para quem anseia encontrar possibilidades de ruptura com uma formação docente pautada em horizonte dado pela 'sociedade administrada', em que resta pouco ou quase nada para uma construção subjetiva que não seja mero 'consumo de si', no contexto da pós-modernidade que define-se 'por uma incredulidade em relação às metanarrativas totalizadoras (LYOTARD, *apud* BRAYNER, 2005, p. 68).

Para Meirieu, as ditas "ciências da educação" não dão conta da complexidade que envolve as questões educacionais, sugerindo a literatura como "veículo de formação" – o que Brayner denomina de pedagogização da literatura; por outro lado, Jorge Larrosa, tendendo a uma defesa da "literaturização da pedagogia", uma busca pelas transformações no campo educacional "por uma ação sobre si mesmo, uma auto-interpretação proporcionada pela literatura" (BRAYNER, 2005, p. 68).

Assim, em Meirieu a obra ficcional surge como uma "função-meio" para permitir aos outros o "crescer" com as "experiências relatadas por alguns autores escolhidos", mesmo, que, muitas vezes, esses nem aceitem seus trabalhos serem classificados como pedagógicos.

Se no primeiro caso a literatura fornece os elementos para um diálogo interior através da experiência de outros homens (ficcionais ou não), no segundo as ambições são mais amplas: fazer da educação uma reescrita de si, em que o ato educativo exercido sobre si mesmo (como uma espécie de auto-subjetivação) se confunde com a escrita ficcional, na qual a vida e a literatura se interpenetram e tomam a forma de uma "estética da existência" (BRAYNER, 2005, p. 64).

Brayner pondera que a utilização do gênero literário pela pedagogia é uma maneira de "administrar a ficção", de "redescrever subjetividades", transformando a literatura numa nova "tecnologia do eu":

há uma enorme diferença entre o "simples" leitor de um texto ficcional e o leitor que quero formar a partir do texto literário para exercer uma futura atividade profissional (pedagógica) [...].  
Imaginemos, em seguida, que entre o texto literário e o leitor se interponha um leitor, e que esse leitor – naturalmente – proponha sua própria leitura e sua própria interpretação (no caso, pedagógica) do texto ficcional.

Estariamos em uma situação em que não apenas transformaríamos nossos estudantes em leitores de “segundo grau” (indiretos), mas na qual a operação de leitura seria dirigida, na seleção das obras e na maneira de tratá-la (p. 66).

Brayner conclui que, tanto em Meirieu quanto em Larrosa, existe a intenção de “redescrever subjetividades” e que nos resta saber até que ponto a literatura “poderá fornecer os predicados necessários a essa redescrição e, se assim fazendo, não estará se transformando numa nova – e ainda mais sofisticada – ‘tecnologia do eu’” (BRAYNER, 2005, p. 71).

O ponto que se destaca como mais importante neste trabalho é o risco de o espaço formador tornar-se o espaço de soluções estéticas individualistas geradoras de uma espécie de “narcisismo patológico”, tal que imobilize os indivíduos diante dos conflitos sociais e políticos, impossibilite uma autoconstrução subjetiva, permanente e histórica, um “recusar” “e escapar, ainda que provisoriamente, da captura social da subjetividade” (BRAYNER, 2005, p. 70).

A depender da dinâmica nos espaços de formação continuada, muitas vezes os movimentos dos professores acabam se tornando um *andar em círculo, um girar ao redor de si mesmos, uma catarse*; e em outra ponta, certos movimentos discursivos *ascéticos* de muitos formadores professores-pesquisadores que, muitas vezes, configuram-se como uma ‘*surdez total*’ aos enunciados docentes. Soluções estéticas individualistas podem tornar inócuas as ações formadoras.

### **2.1.2 Perspectiva instrumental-pragmática**

Os professores e as práticas de leitura e escrita nos Anos Iniciais vêm sendo ‘alvos prediletos’ de muitos pesquisadores no Brasil, como se pôde constatar no processo de revisão de literatura e, vale destacar, a maioria das pesquisas advém de contextos de formação continuada em que se ensejou teórica e metodologicamente assumir a colaboração investigativa como pressuposto; ou seja, buscam discutir o trabalho docente, identificar perfis e diagnosticar necessidades formativas para construir processos de formação contínua, entre outros, a partir do *paradigma participativo de pesquisa*.

A ideia de *capacitar, de ensinar para mudar os rumos da educação/escola pública* permanece como maior relevância nas propostas de formação continuada de professores do Ensino Fundamental, revelando outro ponto comum: seu

pertencimento a estratégias governamentais em diferentes níveis de gestão educacional, isto é, políticas e programas de formação mediados pela universidade. Acerca desse aspecto, faço alusão a Ludke e Boing (2004) no artigo “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes”, em que discutem os termos *profissionalismo*, *profissionalidade* e *profissionismo*, a partir de diferentes contribuições teóricas. Os autores trazem contribuições importantes sobre o termo *profissionalidade* e esclarecem que sua origem italiana. Os trabalhos de pesquisadores brasileiros sobre formação e trabalho introduziram-no, principalmente pela via francesa, associando-o “às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais, e geralmente vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação” (p. 1173s).

Contudo, na literatura estudada, vislumbrou-se uma espécie de tese de uma nova ‘grande virada cognitiva’ (MARCUSCHI, 2008, p. 17), agora representada pela introdução dos gêneros textuais/discursivos na didática da formação e trabalho de professores alfabetizadores (LEITE; MORELATTI; DI GIORGI; LIMA e MENDONÇA, 2010; GARCIA, 2010; MACHADO, 2009; KOERNER, 2008; BRUSTOLON, 2009; GARCIA, 2010; COSTA-HÜBES; 2011; SANTOS, 2011; SOCORRO, 2011; KERSCH e GUIMARÃES, 2011; BUENO, SOUZA E BELLO, 2007; HENTZ, 2003; MACÊDO, 2009; CARNIN E MACAGNAN, 2009; BAUER, 2010; GEDOZ, 2011). Isso me leva a pensar numa certa analogia com o tempo histórico em que em que o letramento ficou superposto nos trabalhos com/sobre professores dos Anos Iniciais, nas ‘ondas da alfabetização’, como diz Andrade (2013). Seria agora o momento *boom* dos gêneros, nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nas propostas de formação continuada de professores da escola básica.

Destaco a seguir alguns desses trabalhos e seus aspectos.

Koerner (2008), baseando-se em uma capacitação oferecida a vinte professores dos 1º e 2º ano do Ensino Fundamental sobre práticas de letramento, alfabetização e gêneros discursivos, aponta três diferentes posturas docentes: professores que compreendem a importância das propostas e conseguem incorporá-las ao seu fazer pedagógico, por meio de atividades sobre diferentes gêneros; professores que compreendem a importância das propostas, mas não as incorporam em seus fazeres pedagógicos; por último, professores que aparentemente não se interessam pelas propostas, preocupados unicamente com a certificação.

O trabalho de Machado (2009), apoiando-se em aportes da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade e em estudos de Schneuwly, e à luz da psicologia vigotskiana, utiliza a metáfora do gênero como um instrumento ou *megainstrumento*, para discutir o papel do ensino de gêneros textuais não apenas para sua ação sobre o outro, mas também sobre si mesmo e de seu “*métier*”.

Costa-Hübes (2011) desenvolveu o Projeto de Pesquisa “Estudos científicos de textos: ações e reflexões com fins didático-metodológicos para o trabalho com os gêneros textuais”, desenvolvido junto a um grupo de estudos com professores dos Anos Iniciais da Educação Básica, que, ao final, culminou na produção de um *Caderno Pedagógico*. A autora apresenta uma tabela diagnóstica, elaborada no grupo, com o propósito de orientar o professor na identificação dos aspectos dominados e não-dominados pelo aluno, na produção escrita. Basearam-se nas teorias de Bakhtin e de Bronckart sobre gêneros; em Geraldí e seus estudos do texto, e em Menegolo e Costa-Hübes para estudo das práticas de análise linguística.

Santos (2011) apresenta o projeto financiado pelo Observatório de Educação (CAPES) proposto para os professores da rede pública de Foz do Iguaçu que foi desenvolvido em forma de minicursos, grupos de estudo e de diferentes projetos em forma de sequências didáticas. Apoiando-se em Kleiman e Magalhães, a autora focaliza os gêneros do discurso e suas implicações para o letramento no contexto escolar. Resgata a ideia da formação de um profissional *reflexivo*, no sentido de adquirir uma maior consciência crítica de seus valores, pensamentos e práticas, construtor do próprio conhecimento, que busca a autoformação ao longo da vida.

Socorro (2011) reflete sobre a importância da formação continuada a respeito dos gêneros do discurso aos professores de Língua Portuguesa em serviço, baseando-se em Bakhtin, Kleiman, Nóvoa, Giroux, entre outros, apresentando também dados de um curso de formação continuada desenvolvido com professores da rede pública de ensino de Rondonópolis/MT em 2010. A pesquisadora argumenta que o professor deve compreender o modo como os gêneros do discurso orais ou escritos se configuram nas interações verbais para poder ensinar o aluno a se posicionar de forma crítica em relação aos discursos que circulam socialmente.

Kersch e Guimarães (2011) apresentaram um projeto desenvolvido no município de Novo Hamburgo-RS para defenderem uma *formação continuada cooperativa* que contribua com o processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental. Argumentam que o letramento acadêmico dos

formadores interage com a prática social dos professores e seus alunos, com vistas ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas que formem um novo educador apto ao manejo crítico do conhecimento. O gênero aparece como âncora para a coconstrução de propostas didáticas.

Brustolon (2009) apresenta a formação continuada docente do Projeto Eterno Aprendiz oferecido pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, principalmente sua forma de abordagem dos gêneros discursivos e o encaminhamento metodológico proposto para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em sala de aula. Em suas conclusões, a autora defende que o curso de formação docente para capacitar os docentes a uma mudança significativa nas práticas de sala de aula para que possam promover um ensino-aprendizagem com base nos gêneros discursivos.

O trabalho de Bueno, Souza e Bello (2007) apresenta as dinâmicas de um programa de formação de professores realizado em São Paulo, no período de 2003 a 2004, focalizando a leitura e escrita de professoras para examinar as relações dessas práticas com as novas tecnologias e as perspectivas que se abrem para repensar a questão do letramento. Os autores consideraram o perfil do grupo, examinando as tensões provocadas pelo curso e analisando os modos pelos quais as professoras chegam a se (re)apropriar da leitura e da escrita na nova situação.

Hentz (2003) descreve e analisa como uma professora de Língua Portuguesa usou os gêneros do discurso em sua prática pedagógica e relacionou seu trabalho pedagógico com a teoria discutida em um curso de capacitação de Língua Portuguesa para professores em exercício, no qual participou.

Macêdo (2009) focaliza o Programa de Formação Continuada Pro-Letramento a partir da análise do trabalho de duas professoras do 2º Ano do ensino Fundamental I, e de seus respectivos alunos, principalmente os aspectos organizacionais do tempo escolar e do planejamento de atividades, verificando como isso repercute na produção dos alunos. Para tanto, foram coletados textos de alunos, rotina das professoras e diários reflexivos.

Apresentando análises de sua tese, Bauer (2010) avaliou o impacto do Programa Letra e Vida, implantado em 2003 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sobre os resultados de desempenho dos alunos da 1º Ano do Ensino Fundamental, e sua relação com a formação continuada ofertada aos professores,



especialmente, os efeitos do programa sobre as concepções e práticas de alfabetização dos professores.

Carnin e Macagnan (2009) também desenvolveram um estudo sobre um espaço de formação continuada, mediado pela universidade e os materiais didáticos produzidos pelos docentes participantes. Embora argumentem que a prática docente e a formação continuada compõem um mesmo processo em permanente (re)elaboração em que o professor vai ampliando e ressignificando sua formação profissional, deixam claro o caráter *instrumentalizador* que caracterizou essa formação: argumentando que o grupo de professores, embora com algumas restrições, conseguiu alcançar boa parte dos objetivos esperados para o trabalho com sequências didáticas de gêneros.

Gedoz (2011) focou a formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos, dedicando-se a um estudo de caso com docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Questionou a forma com que os programas de formação continuada vêm subsidiando teórica e metodologicamente os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a um ensino de língua materna numa perspectiva que toma os gêneros discursivos como objeto de ensino. Concluiu que há algumas lacunas nesse processo formativo, especialmente “pela falta de continuidade nas ações de formação e por algumas dificuldades apresentadas pelos docentes nas abordagens teóricas e metodológicas apresentadas nesse processo”.

A tese de doutorado de Garcia (2010) discutiu acerca dos conhecimentos necessários sobre os gêneros discursivos como objeto de ensino para que os professores dos Anos Iniciais possam garantir a aprendizagem dos educandos no tocante à prática da produção textual que assegure também a dinâmica discursiva. Orientada por uma concepção de linguagem enquanto constitutiva dos sujeitos a partir de Freire, Bakhtin e em pesquisadores como Schneuwly e Dolz, a autora declara ter optado metodologicamente por um *processo colaborativo dialógico* entre universidade e escola, materializado nas interlocuções envolvendo pesquisadoras universitárias e educadoras de uma escola da Rede Municipal de São Carlos-SP e alunos de 3º Ano do Ensino Fundamental.

Especificamente, algo chamou minha atenção nessa tese: Garcia, em suas conclusões, argumenta ser “*insuficiente a base de conhecimentos das educadoras sobre o ensino, mais especificamente quanto aos gêneros discursivos, uma vez que não garantia aos educandos apropriação dos mesmos a ponto de produzi-los*”.

*textualmente*”. Isso me leva a problematizar até que ponto a opção teórico-metodológica por uma dinâmica de pesquisa efetivamente colaborativa dialógica não está em dissonância ético-estética com as concepções e práticas efetivas de muitos pesquisadores. No caso em questão, Garcia (2010), acredita ter contribuído para uma alteração nas práticas daquelas ‘educadoras’; para que os ‘educandos’ tivessem mais segurança na escrita, já que haviam tido oportunidade de “apreender e vivenciar os conhecimentos e os procedimentos que envolvem a prática da produção textual”.

### **2.1.3 Perspectiva crítico-reflexiva participativa**

Para introduzir este tópico, recorro, de forma breve, aos estudos de Candau (1999) que, a partir de uma perspectiva histórica, produziu uma análise sobre os rumos do ensino da Didática no Brasil: como a abordagem humanista dos pioneiros escolanovistas corroborou a superação do paradigma tradicional da educação e da escola; posteriormente, a grande propagação das tecnologias educacionais, com ênfase na produtividade, eficiência, operacionalização, racionalidade no início da década de 1960 até metade da década de 1970 - duas abordagens que se diferenciaram em alguns aspectos, mas ao mesmo tempo se assemelharam com relação ao “silenciar da dimensão política” -, na opinião da autora; e, finalmente, a partir da metade da década de 1970, a forma como evidenciou-se essa dimensão político-social, porém, com uma acentuada negação da didática e dos aspectos técnicos da educação na escola (CANDAU, 1999, p. 20).

Interessa-me aqui, sobretudo, a defesa de Candau pela constituição de uma Didática Fundamental que supere uma didática instrumental e rompa com suas perspectivas meramente objetivistas e de racionalidade técnica, em que sejam articuladas as dimensões humana, técnica e político-social nos processos de ensino-aprendizagem, portanto, a adoção de uma perspectiva multidimensional no ensino da didática.

Constatarei que esta perspectiva multidimensional encontra-se evidenciada em alguns trabalhos encontrados durante a revisão de literatura por apresentarem uma abordagem de formação que se deseja participativa, pautada na reflexão crítica dos atos didático-pedagógicos formadores, sejam de atores da universidade ou da escola pública.

Buscando aportes teóricos como Vigotski, Bakhtin, Pêcheux, Foucault, Certeau, Tardif, Orlandi e outros autores afins, esses trabalhos, em sua maioria: i) concebem o professor como ator social marcado pelos contextos socioculturais em que está inserido; ii) buscam compreender a relação teoria e prática, a articulação (ou não) entre os saberes construídos no cotidiano das práticas pedagógicas com a formação docente; iii) partem de uma abordagem qualitativa de cunho sócio-histórico e cultural; iv) tomam como empiria os eventos discursivos produzidos nas relações dialógicas entre professores pesquisadores e professores alfabetizadores, especialmente do Sistema Público de Ensino Municipal para discutir os processos de silenciamento dos professores, advindos tanto das formações quanto do cotidiano escolar; v) nomeiam suas pesquisas de pesquisa-ação ou de pesquisa-formação (POWACZUK, 2009; FERNANDES, 2002; REIS, 2009; CAUDURO, 2009; PASCHOALINO, 2010; ALMEIDA, 2007; SARTI, 2008; SOCORRO, 2009; COSTA, 2011; PEREIRA, 2007; SARTI E BUENO, 2007; SARTI, 2008).

Destaco desses trabalhos: i) as ideias de Paschoalino (2010) sobre o entimema - *premissa óbvia omitida*, como um novo protótipo para os docentes de sua pesquisa, de que ser professor era ser sofredor e isso se manifestava pelos mal-estares e adoecimentos desses sujeitos; ii) de Reis (2009), a sua defesa por uma formação docente que considere a linguagem como catalisadora de constituição de autoria para a formação, práticas e apropriações dos discursos socializados profissionalmente; iii) de Cauduro (2009), a problematização acerca da relação entre a prática da escrita e a constituição das identidades dos sujeitos-alunos, estendendo-se à perspectiva identitária docente; iv) de Pereira (2007), sua pesquisa-formação que reuniu professores de Língua Portuguesa e Matemática, em torno do livro didático como um processo de aprendizagem coletiva de pesquisados e pesquisadores, com o propósito de ruptura com modelos hegemônicos de formação continuada e fortalecimento criativo-emancipatório; v) de Sarti e Bueno (2007), seus argumentos sobre o processo de “universitarização” da docência no contexto do Programa de Educação Continuada – PEC (São Paulo) que teria corroborado a instauração de um “novo padrão de leitura” entre as professoras, embora ao final, sinalizem para uma subversão da ordem dos discursos presente nas escritas docentes; vi) de Sarti (2008), seus questionamentos, pautada em Certeau, sobre o caráter “reacionário” atribuído às práticas pedagógicas docentes, em oposição ao teor “revolucionário” associado aos discursos acadêmico-educacionais, assim como,

os limites para a atuação da universidade na inovação das práticas pedagógicas e na profissionalização do magistério.

Foram encontrados ainda os trabalhos de Socorro (2009) e Costa (2011), ambos investigando um único Programa de formação continuada de professores, o *Gestar II*. O primeiro analisa o processo de formação docente para uma prática didático-pedagógica coerente com a abordagem enunciativo-discursiva sobre a linguagem, identificando “figuras de agir”, que apontam para o *modo de dizer* o agir da docência. Neste trabalho, o professor aparece como aquele que delega a outros a formulação de procedimentos pedagógicos com relação ao ensino dos gêneros do discurso e por isso. O segundo trabalha com o conceito foucaultiano de *mecanismos de controle*, analisando as possíveis imbricações das *Formações Discursivas* nos discursos dos sujeitos, assim como a utilização dos gêneros discursivos nas situações de interação. Socorro (2009) sugere mudanças nos cursos de formação continuada, a fim de que sejam supridas as dificuldades dos professores no trabalho em sala de aula numa dimensão enunciativo-discursiva da língua(gem).

Como muitos dos estudiosos das Ciências Sociais e Humanas, esses pesquisadores tendem a partir da perspectiva da *objetividade intrinsecamente relacional*, o que implica necessariamente buscar empreender uma compreensão da socialidade humana, por meio do diálogo com a realidade subjetivada capaz de irromper estranhamentos (WAGNER, 1981, *apud* Viveiros de Castro, 2002). Vimos argumentos em defesa de um trabalho de pesquisa sobre formação continuada docente que seja antecedido do conhecimento do perfil de um grupo e feito com base no diálogo com os professores alfabetizadores. Isso já é um sinal de que estamos, como pesquisadores, tentando ‘ver’ as coisas não mais pelas ‘costas’ dos interessados nem encontrar soluções para os problemas postos pela nossa leitura de mundo, como argumenta o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002).

Contudo, em minha leitura, isso não significa por si só um abrir mão do pressuposto iluminista acerca do papel da universidade e dos professores pesquisadores: ainda se conserva um sentimento de quem está ‘à espera de um milagre’: universidade, instâncias formadoras, espaços de formação continuada que, como que *paraísos artificiais*, – nos mesmos moldes que idealizam os espaços escolares –, tutelam professores e esperam um ‘milagre’ para a realidade da educação contemporânea – *infernos artificiais*.

Aportando-me ainda em Viveiros de Castro (2002), quanto à busca do conhecimento:

Ele é epistemológico, isto é, político. Ele diz respeito à questão propriamente transcendental da legitimidade atribuída aos discursos que entram em relação de conhecimento, e, em particular, às relações de ordem que se decide estatuir entre esses discursos, que certamente não são inatas, como tampouco o são seus polos de enunciação (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, n.p.)

À guisa de conclusão deste tópico e como provocativo para o subsequente, destaco ainda desse autor, no artigo *O Nativo Relativo*, as noções de ‘perspectiva’ e ‘ponto de vista’, de 1993, também com aporte deleuzeano:

não se trata de afirmar a relatividade do verdadeiro, mas sim a verdade do relativo [...]. Pois o perspectivismo - o de Leibniz e Nietzsche como o dos Tukano ou Juruna - não é um relativismo, isto é, afirmação de uma relatividade do verdadeiro, mas um relacionalismo, pelo qual se afirma que **a verdade do relativo é a relação** (grifos meus).

#### 2.1.4 Perspectiva discursivo-investigativa

O próprio discurso de reconhecimento do direito de voz, considerado por muitos pesquisadores como um passo importante na formação docente, pode, a meu ver, ser problematizado, pressupondo que adotar um paradigma participativo de pesquisa por ‘reconhecer’ o direito de voz docente não é o mesmo que privilegiar e zelar pelo sujeito e sua voz-enunciado. Aprecio muito as indagações de Viveiros de Castro (2002), em seu contexto de pesquisa no campo da antropologia e penso que pode nos ajudar a pensar nossas questões de pesquisa no campo da formação de professores:

[...]: o que acontece quando se leva o pensamento nativo a sério? Quando o propósito do antropólogo deixa de ser o de explicar, interpretar, contextualizar, racionalizar esse pensamento, e passa a ser o de o utilizar, tirar suas consequências, verificar os efeitos que ele pode produzir no nosso? (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, n.p.).

Entendo que partimos de diferentes concepções e intenções, de diferentes pressupostos: por exemplo, fazer a pesquisa do perfil pode ser apenas para ampliar eixos quantitativos de pesquisa; pode ser uma estratégia de ‘guerra’ - conhecer meus ‘inimigos’; com ela posso confirmar hipóteses; ou então, pode significar não querer agir como o ‘colonizador’, ‘invasor’. Esta última pode sinalizar uma possibilidade de confronto que “ produza mútua implicação, que altere os discursos em jogo, que cheguem ao conceito e não ao consenso”, como recomenda o autor

acima citado: “Não explicar, nem interpretar: multiplicar, e experimentar”, e, recorrendo a Deleuze, defende:

Se há algo que cabe de direito à antropologia, não é certamente a tarefa de explicar o mundo de outrem, mas a de multiplicar nosso mundo, "povoando-o de todos esses exprimidos que não existem fora de suas expressões".

Do campo das pesquisas da formação docente, alguns pesquisadores vêm se destacando pela ênfase numa abordagem discursiva das formações docentes, em que estejam englobadas “tanto a história, do ensino, da língua, da formação de alfabetizadores, quanto a sociologia, dos atores envolvidos nesta história” (ANDRADE, 2010, n.p.), pressuposto fundamental para o processo a ser vivido entre o *pesquisador formador universitário e o seu outro*: “do outro lado, há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda” (AMORIM, 2004, p. 16).

A formação de professores alfabetizadores no Brasil é concebida assim como uma esfera social, em que os atores “assumem modos de dizer e de se comunicar, se identificam com certos pontos de vista, aproximam-se e distanciam-se formando uma comunidade de práticas sociais” (ANDRADE, 2011, n.p.). A autora argumenta que não é possível falarmos de uma voz individual, “mas de uma voz docente inscrita na configuração de suas alteridades, no uníssono que produz com outras vozes”.

Um dos aspectos que mais me inspiram nas teorizações de Andrade refere-se ao processo de “exotopias interconstitutivas” entre professores-pesquisadores-formadores e professores-formadores alfabetizadores: “Como se concebem mutuamente os interlocutores nas relações criadas neste campo, para que se produza a música neste espaço social?” O professor é tomado pelos pesquisadores em educação como sendo apenas um leitor?

Diferentes trabalhos sobre formação de professores alfabetizadores e ensino de linguagem estão vinculados às pesquisas de Andrade (2007; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013), como Scaramussa (2008), Fernandes (2009), Ribeiro (2009); Lucio (2010), Silva (2010), Almeida (2010), em diálogo com Sobral, (2009a, 2009b, 2009c, 2012, 2014), Geraldi (2010a, 2010b), Brait (2006), Fiorin (2006), Fiad (2009), Prado (2008), Sampaio (2008), Marinho (2010), Frade (2010), entre outros.

Assim é que o encontro entre as dimensões escolar e universitária passa a ser defendido como um objetivo político e desejável da ação de pesquisadores que

queiram se engajar em ações de formação docente na contemporaneidade. E a produção de gêneros discursivos escritos pelos professores alfabetizadores torna-se uma possibilidade de “devolução de sentidos construídos, de modo a dar consistência a produções autorais”, resultantes de dois movimentos - reflexão e refração, concebendo que “as ações docentes se fazem dentro da diferença, com o(s) outro(s): alunos, pesquisadores, formadores, gestores, et alii” (ANDRADE, 2011, n.p.).

Vinculando meu projeto de tese à pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes de escolas públicas”, sob coordenação de Ludmila Thomé de Andrade - LEDUC/UFRJ, busquei contribuir com a “produção de conhecimentos e pesquisas aplicadas em educação, especificamente no campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização, abrangendo áreas que contribuem para o processo de alfabetização e letramento” (CAPES, edital 38/2010), o que ocorreu por meio de trabalhos apresentados em diversos eventos no Brasil e no exterior (VAREJÃO, 2010; 2011; VAREJÃO e LUCIO, 2012; LUCIO e VAREJÃO, 2012; VAREJÃO e LUCIO, 2013; LUCIO e VAREJÃO, 2013a; LUCIO e VAREJÃO, 2013b).

## **2.2 O discurso e seus gêneros sobre/na escola e sobre/na formação continuada**

Na etapa de revisão de literatura busquei trabalhos com as palavras-chave “*ensino da língua materna*”, “*gêneros discursivos*” e “*formação continuada*”, porém, privilegiando os temas: práticas de alfabetização e ensino dos gêneros do discurso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e práticas de formação continuada de professores que atuam nessa etapa de ensino. Vale ressaltar que, embora esta discussão seja muito importante de ser feita junto a professores dos Anos Iniciais e finais do Ensino Fundamental, muitos dos estudos encontrados estão diretamente relacionados ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio.

Esta opção teórico-metodológica tem sua justificativa: a temática da consolidação da alfabetização ganha nesta tese lugar de centralidade somente porque interrelacionada e problematizada pela perspectiva teórica enunciativo-discursiva. Situar-me entre os pesquisadores que defendem uma *pedagogia dos gêneros* e também situar-me entre professores que realizam a ação de ensiná-los

aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constitui-se para mim um grande desafio, compartilhando da problematização de Oliveira (2009):

Da esfera do social, eles são transportados para o espaço escolar na forma de mera continuidade, o que cria, na verdade, uma situação simulada, já que se tornam textos para estudo e não veículos para comunicação (JOHNS, 1995; 2006). Com vistas a essa problematização, assumimos que aprender a redimensionar o trabalho com gêneros na escola é, pois, um ponto merecedor de reflexão. Nesse sentido, este estudo pretende discutir: É possível ensinar gênero na escola? Se é possível, que sentido se deve atribuir ao termo 'ensino'? (n.p).

Conforme argumenta Batista (2011), pesquisas vêm indicando ser a consolidação da alfabetização o desafio central para a educação no Brasil: “nós teríamos dificuldades para, tendo levado os alunos a dominar o princípio alfabético e as principais correspondências grafo-fonêmicas (quer dizer, as principais relações que se estabelecem entre letras e sons no sistema ortográfico que utilizamos), conseguirmos levá-los a desenvolver a compreensão em leitura, assim como a capacidade de produzir textos (n.p.)”. Sinaliza-se, desse modo, que os gêneros discursivos sejam os norteadores dos projetos de letramento nos espaços de formação e de sala de aula. Contudo, muitos trabalhos partem apenas de uma concepção *endógena* ou *mimética*, fazendo com que a produção oral e escrita não circule de forma efetiva em alguma esfera social, de modo que o aluno não perceba o texto de modo prospectivo e, conseqüentemente, não se considere responsável pelo processo de decisões discursivo-textuais a serem tomadas na elaboração de sua escrita (MARCUSCHI & CAVALCANTE, 2005).

Encontrei os estudos de Bosco (2011) sobre “Práticas de escrita de crianças do primeiro ciclo de alfabetização em situações reguladas pela professora e pelo grupo”, buscando compreender o modo como as crianças lidam com a linguagem escrita no contexto escolar e apontando que as crianças possuem importantes conhecimentos sobre os gêneros textuais, porém, muitas vezes esses conhecimentos não são levados em conta pelo professor em sala de aula.

A pesquisa de Mello (2009) analisa o modo como os discursos sobre gêneros presentes estão nos guias dos livros didáticos de alfabetização com fins claros de serem bases para a produção de matrizes de referência dos exames nacionais, como a Provinha Brasil. Apoiando-se em fontes pós-estruturalistas e estudos sobre múltiplos letramentos, marcadamente os que põem em suspeição a escolarização de certos letramentos, a autora percebe que nesses materiais didáticos há uma



proposta de legitimação do sucesso daqueles que compartilham de determinados “*habitus* letrados”.

A concepção de gêneros textuais encontrada nos documentos oficiais e como são aplicados em sala de aula aparecem problematizados nos estudos de Santos e outros pesquisadores (2009), com base em Fairclough sobre os atravessamentos dos eventos de letramento pelos vetores de ideologia e de hegemonia, em Rojo, sobre uma educação linguística que abarque o multiculturalismo e os letramentos locais, em defesa de (multi/trans) letramentos em Buzato, e da (re)construção de identidades, apoiando-se em Moita Lopes e Rojo.

Também na pesquisa de Barbosa (2009), propostas curriculares e materiais didáticos são foco de análise, a partir da questão: *os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem: avanços a destacar e problemas a superar?* Barbosa propõe um trabalho na escola com os gêneros do discurso que esteja para além das sequências didáticas. Numa perspectiva similar, Schneider (2009) questiona se, realmente, os textos, os gêneros, são objeto de estudo, a fim de (re)pensar o ensino de gêneros tanto nos cursos de formação de professores, quanto nos programas de educação continuada.

O gênero diálogo foi estudado por Grazziotin (2009) com o objetivo de analisar a possibilidade de se pensar o diálogo entre professor e aluno como viabilizador de uma prática pedagógica baseada na responsabilidade, na justiça e na paz em situações de interação em sala de aula.

Recorrendo a Bazerman (2006), vemos nesta seleção de trabalhos apresentados acima uma perspectiva de leitura e escrita em princípio imbuídas de *agência, engajamento e significação*, ou seja, os alunos são agentes sociais que aprendem a escrever textos de forma satisfatória para agir nas diversas formas interacionais tanto na escola quanto no mundo. Isso para mim já é um grande passo nessa questão dos gêneros na escola. Contudo, povoam-me ainda outros questionamentos, como: o contexto escolar, as atividades de produção de gêneros discursivos são sempre tão previstas com fins didáticos planejados *a priori*; assim, a questão central não passaria a ser então: Como minimizar esse caráter artificial de ensino e aprendizagem dos gêneros na escola, principalmente em se tratando de crianças já alfabetizadas?

É nesse diálogo com o campo que tentarei reunir em tópicos diferenciados mais alguns trabalhos sobre o ensino da língua materna na escola, do mesmo modo

que fiz com as pesquisas sobre formação continuada - a partir de *concepções e intenções* de professores universitários em movimentos dialógicos com professores da escola básica.

### **2.2.1 Perspectiva instrumental-pragmática**

Pela sua grande influência nos trabalhos que serão destacados neste tópico, começo por Dolz (2009), em que argumenta sobre as condições de intervenção eficaz na sala de aula a partir da construção e adaptação de sequências didáticas de ensino e da garantia de um retorno reflexivo sobre as suas próprias práticas pela volta reflexiva à teoria.

Para Dolz, estes são os maiores desafios da formação do professor:

- i. As habilidades linguísticas no exercício da profissão;
- ii. A capacidade de avaliar as potencialidades e dificuldades dos alunos e eficiência para intervir;
- iii. O desenvolvimento conjunto com os professores que possibilite situações de comunicação de aprendizagem linguística;
- iv. A implementação de ensino;
- v. A ligação entre a formação e a investigação, essencial no desenvolvimento de um “treinamento rigoroso”.

As proposições de Dolz soam-me estranhas, principalmente as categorizações ‘treinamento rigoroso’, “avaliar as capacidades e dificuldades”, “intervir com eficiência”, pelo fato de que, ao final, o autor venha a defender uma formação profissional pautada numa “relação dialética entre o teórico, os resultados das práticas de pesquisa e análise”, de modo a romper com o “paradigma aplicacionista e com modelos praxiológicos” (n.p.).

Como os pesquisadores em educação veem os professores dos Anos Iniciais? Resistentes às mudanças concretas e efetivas, porém, abertos a uma nova visão sobre estudos da gramática (PEREIRA, NASCIMENTO, ESPÍNDOLA E SILVA, respectivamente, 2009); confusos, em termos conceituais, “misturam os conceitos de gênero do discurso, sequências textuais, domínios discursivos e gêneros literários em sua prática pedagógica” (STEINER e SCHLICKMANN (2009, n.p.), conforme análise também de Krüger (2009), ao acompanhar a prática de uma professora de Língua Portuguesa; trabalham pouco com determinados gêneros e suportes textuais

do cotidiano, e sabem pouco sobre os conceitos de letramento e de gêneros textuais, embora os utilizem em práticas pedagógicas, principalmente, literárias (SANTOS, 2009); possuidores de um currículo pobre em conteúdos básicos da didática da língua, desarticulado da proposta de letramento escolar (IGNÁCIO, 2010), sendo quase sempre os livros didáticos as fontes sociais de saberes sobre os gêneros e, as próprias práticas, os lugares em que testam, aprimoram e validam ou não estes saberes (SOARES, 2011).

Assim, não inopinadamente, a preocupação com a elaboração de sequências didáticas, voltadas para o trabalho com os gêneros textuais nortearam diversos estudos encontrados, em sua maioria, realizados em espaços de formação continuada de professores dos Anos Iniciais com ênfase no ensino da língua materna. Vale ainda ressaltar forte tentativa de articulações/aproximações entre a teoria enunciativa e a concepção de gênero de Bakhtin e estudos contemporâneos como os de Dolz e Schneuwly, Kleiman, Rojo, Abaurre, dentre outros, assim como forte ênfase com as propostas oficiais para o ensino da língua materna presentes, principalmente, nos PCN, DCN, Matrizes da Prova Brasil e do PNLD.

Em função do que **falta** ao professor dos Anos Iniciais, Costa-Hübes (2009) buscou comprovar a importância da formação teórica docente para ser capaz de dar “autonomia para transpor” “a teoria à prática pedagógica”; Kallay (2011), pesquisadora argentina, apresentou um estudo sobre o conhecimento metacognitivo de práticas de escrita, a partir de um curso de formação de professores em que os docentes realizaram as mesmas atividades que realizariam com seus alunos; e Cruz (2009) analisou as práticas de escrita no 1º ciclo do Ensino Fundamental I e suas relações com a apropriação da notação alfabética pelos alunos do 1º ano e com o avanço na escrita ortográfica autônoma na produção textual nos anos subsequentes, defendendo a importância de um trabalho docente pautado no ensino dos gêneros textuais com estabelecimento de metas no ensino da escrita, assim como no respeito à heterogeneidade da turma.

Conforme dito anteriormente, os documentos oficiais têm forte entrada nas pautas da formação continuada dos professores dos Anos Iniciais, assim como nas pesquisas que tratam deste campo, como mostram os trabalhos de Barros (2009), sobre a premissa do professor dos Anos Iniciais como aquele que tem o papel de professor de Língua Portuguesa ou de “professor letrador”; em Steiner e Schlickmann (2009), que buscaram identificar o conhecimento teórico-prático dos

professores das séries iniciais do Ensino Fundamental a respeito dos gêneros do discurso e sua aplicação na prática escolar; em Ignácio (2010), quando discutiu os gêneros discursivos como objetos de ensino-aprendizagem; em Silva (2009), que apresenta análises sobre o exame dos pré-requisitos necessários à aprovação dos livros de alfabetização, tratando também das representações de gênero textual presentes no Guia do Livro Didático: “Alfabetização”, material elaborado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e sobre como estão relacionados com os discursos hegemônicos sobre o letramento; em Pereira, Nascimento, Espíndola e Silva, ambos realizados em 2009, cuja preocupação na formação continuada de professores constituiu-se em adequar as práticas em sala de aula às propostas dos PCN.

Em função do que **falta** ao aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Szundy (2011) viu na transposição didática de gêneros a possibilidade de se desenvolver multiletramentos; Alves (2009) buscou verificar os aspectos formais e funcionais utilizados na escrita e reescrita de textos escolares, a fim de desvendar o que o aluno prioriza nas atividades da reescrita de seu texto, partindo do pressuposto de que “o texto é a realização empírica de uma língua, que o gênero textual é o realizador de uma atividade de linguagem e que o letramento escolar prescinde necessariamente dessas visões de texto e gênero de texto” (n.p.); e Lara (2009, n.p.), defendeu os gêneros como objeto de ensino na escola, propondo uma abordagem que considere seus aspectos híbridos, as especificidades de cada um, as articulações e também seus “desvios” na construção de determinados efeitos de sentido. Lara destaca três vertentes para esse trabalho:

- a) a incorporação, quando um gênero se agrega a outro para reforçá-lo; b) a retextualização, quando um texto de um dado gênero é reescrito, de modo a transformar-se num outro gênero; c) a transgressão (ou intertextualidade intergêneros), quando um gênero assume a função ou a forma de outro.

### **2.2.2 Perspectiva crítico-reflexiva**

A supervalorização da escrita e, em muitos casos, em detrimento das práticas de oralidade na escola, tem sido problematizada por diversos pesquisadores e até mesmo em documentos oficiais. No Brasil, isso resulta de um longo processo de debates e embates, de tomada de posicionamentos epistemológicos ético-políticos, de confrontos em diferentes instâncias sociais, não só acadêmicas, diante da

realidade (GOULART, 2010; SOBRAL, 2009a, 2009b, 2009c, 2012, 2014; GERALDI, 2010a, 2010b, GERALDI e GERALDI, 2012; ANDRADE, 2011; SMOLKA, 2008; SAMPAIO; 2008; CORSINO, 2010; STEBAN, 2011; entre outros).

A questão dos gêneros textuais/discursivos entra ‘povoando’ discursos, principalmente das áreas da alfabetização e do letramento, revelando uma espécie de deslocamento, como verificou Trindade (2009) nos estudos sobre pesquisas gaúchas dos últimos anos. Para Trindade, de forma análoga ao final dos anos oitenta em que os estudos sobre letramento diferenciaram-se daqueles sobre alfabetização, privilegia-se mais recentemente a discussão dos usos diferenciados da leitura, da escrita e da oralidade, conforme letramentos diversos, muitos, inclusive, contestados.

Entretanto, autores distinguem-se pelas formas de abordagem e isso, evidentemente, tem a ver com pertencimentos teóricos e metodológicos dentro do campo das pesquisas sobre linguagem, bem como com trajetórias profissionais.

Num primeiro momento, destaco os trabalhos de Vilela (2006), Costa (2009), Archanjo (2011), Guimarães (2009), Rojo (2009), Reis (2009), Oliveira e Renda (2009) pelos seus aportes teóricos face às questões do ensino dos gêneros na escola.

A fundamentação em Bakhtin, Vigotski, Smolka e Pêcheux, destaca-se em Vilela (2006) para defender “*uma experiência de alfabetização como processo discursivo*”, as interações sociais entre alunos e professor, entre aluno e alunos e entre pesquisador e professor, e o redimensionamento da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores por meio da articulação entre investigação/intervenção e teoria/prática.

Em Costa (2009), a fundamentação também bakhtiniana, principalmente os conceitos de heterogeneidade dos gêneros, compreensão da origem sócio-histórica, domínio discursivo, é utilizada para a defesa da conceituação, tipologização e transposição didática dos gêneros como “objeto e paradigma de ensino-aprendizagem de produção e recepção de textos”, ressaltando-se a importância de se considerar tanto os gêneros clássicos quanto os emergentes, como os gêneros do discurso digital.

Guimarães (2009) fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo para defender a presença do conceito de gênero na sala de aula como a possibilidade de

transformar a realidade do ensino do texto escrito, e a ênfase na valorização de seus conteúdos específicos.

Archanjo (2011) trabalha com o conceito de gênero discursivo inter-relacionando estudos da psicologia com a teoria bakhtiniana, para refletir sobre o trabalho humano, considerando o conceito também como um organizador de relações interativas, como processos produtivos de linguagem que constroem uma identidade para os sujeitos pertencentes a uma dada esfera de atividade humana.

Rojo (2009) alia-se a autores de aporte bourdieusiano que apontam para o plural “letramentos”, como ruptura com uma noção unitária do fenômeno letramento, tratada por Brian Street como “letramento autônomo”. Propõe a teoria bakhtiniana dos gêneros de discurso pelo “conjunto de conceitos dinâmicos e reflexivos importantes aos estudos sociais dos letramentos” que ela oferece. A autora sugere ainda a teoria da multisssemiose dos enunciados para que o conceito de gêneros seja enriquecido e que a escola incorpore “a hibridação, os transletramentos e a transmodalidade para trazer para seu foco a hibridação entre culturas valorizadas e vernaculares nas práticas de apropriação escolares”.

Oliveira e Renda (2009) buscam em Kleiman fundamentação para defender projetos de letramento vistos como uma prática de ‘ação’ e ‘formação’, buscando um “sentido possível para o ensino dos gêneros na escola” que culmine no *empoderamento* tanto do aluno quanto do professor.

Para fazer algumas ponderações, retomo algumas leituras de Geraldi, autor do campo da linguagem e com grande presença na formação de professores, não só pelas pesquisas, mas, principalmente, pela própria militância, com quem tenho estabelecido um diálogo através de suas diferentes publicações. Certamente, minha aproximação com o pensamento de Mikhail Bakhtin, assim como minha releitura atual de Paulo Freire, deve-se a esse diálogo intensificado no mestrado. Com ele, tenho tentado compreender algumas relações triádicas que circunscrevem o ensino da língua materna: discurso/sujeito/sociedade, língua/linguagem/escola, pesquisador/professor-alfabetizador/aluno, alunos/professor/conhecimento, entre outras.

O autor analisa o quanto o ensino da língua na escola esteve pautado pelas pretensões de “universalidade, a objetividade e a preditibilidade” que as ciências humanas, em particular, a educação, desejavam alcançar para obterem estatuto de ciências (2010b, p. 67). Em *Portos de Passagem*, aludindo a Foucault, Geraldi trata

dos mecanismos de controle dos discursos: “Quanto maior for o controle sobre o encontro dos sujeitos (interações) maior o controle dos discursos e, por esta via, o controle da produção de sentidos” (1997 p. 62-67). Geraldi distingue três mecanismos:

- i. Mecanismos externos de controle: a proibição, a distinção entre a razão e a loucura, o dualismo verdadeiro e falso – ‘não podemos falar tudo o que queremos’;
- ii. Mecanismos internos de controle: os comentários sobre o texto do outro, a autoria, a cobrança de coerência entre discursos proferidos por mesmo autor;
- iii. Mecanismos de controle dos sujeitos: a apropriação de saberes controlada pela instituição escolar, pelas sociedades de discurso.

Uma das ‘figuras do agir’ trazidas por Geraldi é a do professor ‘*capataz*’, parte da ‘*plêiade protetora da cultura letrada*’ de quem o aluno, aprendente sobre o assunto e sobre as formas linguísticas com as quais se deve escrever, espera um retorno do que produziu durante as atividades de escrita – ‘o professor tem preferências que eu não devo desconsiderar’.

E a representação do professor “*negociador de sentidos*”, aquele que busca corroborar, pelo seu ato didático-pedagógico, a ‘*desmistificação*’ e a ‘*desmitificação*’ do conhecimento científico, por meio de um deslocamento do ensino de objetos – em que se privilegia a descrição da língua de acordo com as gramáticas tradicionais -, “para um ensino centrado em práticas languageiras de leitura, escrita e discussão ou análise dos recursos expressivos mobilizados nos textos sob leitura ou produzidos pelos próprios alunos” (GERALDI e GERALDI, 2012, p. 46).

Geraldi reconhece que a diversificação dos gêneros de textos representou uma “tentativa de aproximar a sala de aula do mundo cotidiano” (2010b, p. 64). Porém, como um crítico dos impactos do reformismo neoliberal sobre a educação e da forma como este vem sendo intensificado abruptamente pelas políticas governamentais no Brasil desde a década de noventa, Geraldi e Geraldi (2012) asseveram que a área do ensino da linguagem foi a mais atingida, sinalizando a ocorrência de um segundo deslocamento:

[...] este deslocamento foi a definição de um objeto de ensino (objetivo, cobrável pelas provas) para substituir as práticas que vinham acontecendo. Este objeto construído foram os gêneros do discurso, com referência necessária a Bakhtin em que as propostas das práticas se baseavam [...]. A primeira alteração a fazer no que diz Bakhtin é esquecer sua afirmação de que os gêneros são “relativamente estáveis” e que estão vinculados diretamente às esferas da comunicação humana. Esquece-se o “relativamente”, descrevem-se os gêneros e as situações (esferas) de uso, e passa-se a ensinar este objeto (em outros termos, esta descrição!). E agora há um objeto palpável sobre que organizar provas de retenção de conhecimentos (p. 46).

Com isso, proponho problematizarmos a questão dos gêneros na escola começando com uma possível analogia entre os equívocos cometidos no contexto da alfabetização com a introdução da noção de *letramento* no campo da educação brasileira (SOARES, 1998) e os equívocos que se cometem atualmente acerca das *sequências didáticas* no trabalho com os gêneros do discurso na escola – ao ponto de talvez já ter chegada a hora de termos que *reinventar* os gêneros discursivos na escola: *utilizar os gêneros, aprendendo-os ou aprender os gêneros, utilizando-os?*

Trata-se, portanto, de dois projetos distintos para a entrada dos gêneros na escola: um marcado por uma *objetividade abstrata, pré-elaborada*, simulada, que embora se constitua uma atividade de linguagem, presta-se apenas a *análises metalinguísticas*, pois não está inserida num contexto real de interlocução; o outro, marcado pelo que resolvemos denominar de *objetividade concreta*, em que o gênero se dá como um *pós-dito na concretude (aqui e agora)* da realidade dos processos vividos pelos sujeitos inseridos na *atmosfera discursiva escolar*, isto é, em função de *projetos enunciativos reais*. Neste caso, as *análises epilinguísticas* são priorizadas em detrimento das *análises metalinguísticas*, a fim de favorecer as *atividades linguísticas-acontecimento* (GERALDI, 2010).

Tentei encontrar trabalhos orientados por uma perspectiva filosófico-discursiva para o trabalho com os gêneros textuais na escola no sentido de que eles sejam *discursivos* na escola, objetivados para o ‘ato responsivo responsável’, no dizer bakhtiniano, tomados no *aqui e agora* dos sujeitos escolares (GERALDI, 2010a, 2010b; SOBRAL, 2009a, 2009b).



### 2.2.3 Perspectiva filosófico-discursiva

Um autor do campo da linguagem com quem também tenho dialogado é Adail Sobral, principalmente pela sua compreensão da perspectiva bakhtiniana acerca dos gêneros discursivos, sua crítica à ênfase excessiva dada ao aspecto formal do gênero em detrimento de seu aspecto arquitetônico. Sobral procura defender que o aspecto linguístico seja levado em conta segundo uma “radical e produtiva proposta filosófico-discursiva na abordagem da relação entre a realidade sócio-histórica e sua transfiguração em discurso mediante textos” (2009b, n.p.). O que mais importa, sob uma perspectiva bakhtiniana, é o projeto enunciativo, de caráter arquitetônico, que vincula por meio do texto os interlocutores envolvidos em todo ato verbal.

Em seu artigo *Ver o Mundo com os Olhos do Gênero* (2009b), o autor discute princípios de definição do gênero discursivo em termos da atividade autoral (coletiva no âmbito do gênero e individual no âmbito do recurso aos dispositivos do gênero) que envolve a organização de uma arquitetônica, a unidade temática em sentido bakhtiniano (a totalidade de sentido do enunciado/discurso) e as formas de composição e o estilo (de gênero e autoral).

Na análise de Sobral, a didatização dos gêneros pela esfera educacional os transforma em “gêneros escolares”, impondo-lhe alterações que modificam sua natureza “genérica”, desarticulando os aspectos de produção, recepção e circulação sociais dos gêneros e sua assimilação; e que, portanto, “é válido ensinar, mas não “transmitir” gêneros”.

Fazendo referência a mais um teórico brasileiro de peso para tratar dessa perspectiva, cito Marcuschi (2003), para quem o domínio dos gêneros é uma forma linguística de realizar objetivos específicos em situações sociais particulares, porém, fundamentados em critérios externos, em que a função supera a forma na determinação do gênero – o que evidencia suas propriedades de plasticidade e dinamicidade.

Reportando-me a autores estrangeiros, trago o trabalho de Zavala (2011) e Bazerman (2011), que têm marcado presença em eventos científicos sobre o ensino da leitura e escrita, processos de letramento, gêneros textuais/discursivos, promovidos pelas interlocuções entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

O estudioso norte-americano Charles Bazerman em 2011 discutiu os conceitos de “atividade” e “sistemas de gênero”, considerando os documentos de

mediação e os atos de fala nas relações institucionais como constituintes do conhecimento que define o *horizonte comum*. Esses documentos de mediação e os atos de fala, segundo o autor, são criadores também de um *intertexto* para a produção de novos textos, que, em seguida, invocam os textos anteriores e o conhecimento constituído pelos mesmos.

Virgínia Zavala, pesquisadora peruana, adotando uma perspectiva sociocultural e crítica para discutir conceitos como agência, gêneros discursivos e prática social. Seus estudos sobre estudantes falantes da língua *quechua* e a Universidade de Huamanga (Ayacucho, Peru) mostram as estratégias que estes desenvolvem no processo de apropriação do letramento acadêmico como parte de uma implantação de agência. A autora tenta mostrar que “os sujeitos não se constituem meros efeitos de suas características culturais”, mas que são “atores no mundo”, pois participam nas comunidades de prática e que muitas vezes negociam com os posicionamentos institucionais.

Ao encontro das principais proposições apresentadas anteriormente, estão trabalhos como os de Silva (2009), Piccoli (2009), Simões (2009), Oliveira (2009), Hentz (2009), Frigotto (2009), Cunha (2009), Reis (2009) e Medrado (2009).

Silva (2009) recorre à Teoria da Enunciação de Émile Benveniste na análise de gêneros discursivos, defendendo-a como importante suporte teórico para os professores realizarem um ensino de língua materna produtivo que promova a reflexão, a partir do trabalho com as marcas que atestam as representações do sujeito que enuncia, seu modo de ação sobre a língua, sobre o mundo e sobre o outro.

A pesquisa de doutorado de Piccoli (2009) dedicou-se a identificar, descrever e analisar eventos de letramento relacionados a gêneros textuais presentes na prática de uma professora dos Anos Iniciais, selecionando aqueles que possibilitaram o uso da oralidade, leitura e escrita. Em suas conclusões, a autora fala da *pedagogização do letramento* como fator inerente ao contexto escolar, da intervenção pedagógica explícita da professora na interação da criança com diversos gêneros de material escrito e defende que o equilíbrio entre as práticas de oralidade, leitura e escrita possibilita múltiplas experiências de letramento.

A preocupação com as experiências significativas de letramento ‘povoou’ também o trabalho de Simões (2009), de Oliveira (2009), Medrado (2009) e Cunha (2009), porém, destaco alguns pontos importantes de alguns deles: i) em Simões

(2009), sua defesa de uma articulação entre gêneros textuais e práticas sociais “situadas”, de ruptura com uma concepção de língua como “repertório de estruturas abstratas ou consagradas para concebê-la como discurso”, a relevância de que os gêneros sejam tomados como práticas “ligadas às práticas sociais passíveis de construção conjunta nas interações de sala de aula, e não como formas a serem objeto de trabalho metalinguístico” (n.p.); ii) os argumentos de Medrado (2009), com apoio em Fairclough, reforça a relevância da utilização de gêneros textuais que tenham, de fato, relação direta com o cotidiano do aluno, que corrobore a superação da dicotomia fala/escrita para que esta última seja concebida como prática social; e iii) em Cunha (2009), o movimento de interação estabelecida através da solicitação do professor, da resposta do aluno e da reação do professor, mostrando um panorama linguístico marcado por solicitações dos professores que demandam respostas do tipo sim/não e por outro lado, professores que demandam estruturas de definição: as dificuldades em dar sequência ao discurso ante as questões menos simples, a atitude de professores de ignorar essas dificuldades dos alunos, persistindo em seus próprios argumentos e opiniões e como isso impacta as estruturas argumentativas das crianças e, de outro lado, como o incentivo dos professores pode favorecer uma evolução linguística e cognitiva.

O trabalho de Reis (2009) traz um exemplo dos excessos que se cometem muitas vezes para tentar dar conta do ensino dos gêneros na escola. Reis analisou o estudo dos “gêneros certidão de nascimento” e “carteira de identidade” como suportes de textos já na primeira unidade de um livro didático, indagando: teriam as crianças de apenas seis anos, ainda não-alfabetizadas, esquemas cognitivos prontos para compreenderem as estruturas constituintes destes tipos de gêneros? Não seriam, então, os gêneros certidão de nascimento e carteira de identidade apenas pretextos do fazer pedagógico a partir de gêneros textuais? São perguntas que também faço quando vejo algumas propostas e práticas em sala de aula com os gêneros do discurso.

O estudo de Hentz (2009), embora tenha se dedicado a análise de um bilhete e de um cartão de aniversário escritos produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental – que foge do contexto empírico que constitui o foco de minha pesquisa -, chamou-me a atenção a importância dada ao conhecimento do contexto histórico social de ambos os alunos para entender a relação que cada um deles estabelece com o gênero em uma situação real de interação.

Encerro essa subseção com o que Frigotto apresentou em 2009, principalmente pela sua importante análise dos movimentos em relação à estrutura composicional, ao conteúdo e às escolhas dos recursos no conjunto de textos de alunos de 3º ano dos Anos Iniciais. Num grupo de textos, a autora encontra o caráter pragmático da situação discursiva, o aluno procura fazer escolhas com base ao modelo prescrito no processo de ensino-aprendizagem. Outro grupo de textos caracterizou-se pelo forte papel do autor/personagem e sua intencionalidade em expor descontentamentos em relação às imposições, ou seja, o caráter pragmático tem menor peso. Frigotto sinaliza para uma ressignificação dos gêneros na escola, considerando o destinatário, a situação sócio-comunicativa, a compreensão do aluno quanto à sua posição de sujeito do discurso e às possibilidades linguístico-discursivas de serem utilizadas na produção textual.

Os trabalhos destacados nas subseções 1 e 2 mostraram um *boom* dos gêneros discursivos nas pesquisas contemporâneas sobre formação continuada de professores que atuam no Ensino Fundamental e sobre ensino de língua materna nos Anos Iniciais desse segmento de ensino.

A revisão de literatura possibilitou compreender um paralelismo entre a ênfase dada pelas pesquisas ao ensino dos gêneros textuais/discursivos e as orientações em documentos oficiais sobre ensino da língua materna, revelando uma interdependência entre os dois campos e, conseqüentemente, o quanto isso mobiliza a esfera discursiva formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É passível de debate os níveis de subordinação entre esses dois campos e os antagonismos entre distintas políticas e projetos de formação: há os que partem da premissa de que os espaços de formação continuada corroborem o ensino e a transmissão de gêneros textuais/discursivos' para que o mesmo seja feito na escola e há quem pressuponha ser urgente que o professor ocupe seu lugar discursivo no campo da educação.

### 3 ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] ao empreender a tentativa de perceber emocionalmente (axiologicamente) o acontecimento de minha morte no mundo, torno-me possuído pela alma de um outro possível, **já não estou só quando tento contemplar o todo da minha vida no espelho da história**, assim como não estou só quando contemplo no espelho a minha aparência externa. Mikhail Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (2010a, p. 96) (grifos meus).

Alguns dos trabalhos do Capítulo 2 guardam aproximações com o arcabouço teórico de minha tese no que tange ao interesse pelas interrelações entre alunos e professores dos Anos Iniciais e pesquisadores universitários, sobretudo, quando os três grupos de atores sociais entrecruzam-se na dialogia da formação continuada. Aproximamo-nos ainda pela disposição em discutir e compreender o agir enunciativo-responsivo na teia do interdiscurso humano amalgamado por estratégias sociodiscursivas, tomando para estudo os gêneros discursivos não como uma ‘grande virada’ em termos de competência cognitiva, mas como criações produzidas pelo movimento vivo de interlocução entre os sujeitos do discurso.

Neste capítulo, trago algumas provocações, apoiada principalmente em algumas categorias bakhtinianas que ocupam lugar de centralidade no arcabouço teórico deste estudo, e em alguns aspectos, faço isso de forma interdiscursiva com outros autores.

#### 3.1 O problema das homologias e analogias nas definições de *campo*: breve diálogo com Bourdieu

O que pode ser mais curioso do que a mão do homem formada para segurar, a de um tatu para cavar, a perna do cavalo, a nadadeira do delfim e a asa do morcego, tudo **construído conforme o mesmo esquema**, incluindo ossos semelhantes nas mesmas posições relativas? (DARWIN, 1956 *apud* ARTIST)<sup>10</sup>.

Muito do que trarei aqui advém de uma curiosidade epistemológica análoga, posso dizer, àquela de quem não acreditou em “imutabilidade das espécies” e chegou à compreensão de que “as asas dos tordos e as asas das borboletas são

<sup>10</sup> Cf.: O conceito de *homologia*, artigo de Russell Artist, professor de Biologia americano traz a seguinte referência: Darwin, Charles. 1956. *The Origin of Species*. J. M. Dent and Co., London. p. 413. In *Revista Criacionista*. Disponível em: <<http://www.revistacriacionista.com.br/artigos/FC05.asp>>. Acesso em 1/2/2014.

somente análogas, porque embora sejam estruturas funcionalmente semelhantes não foram herdadas de um ancestral comum, mas evoluíram, independentemente de diferentes estruturas ancestrais"<sup>11</sup>.

Como em percursos acadêmicos e profissionais nossos olhares vão inventando e (re)inventando objetos, minha trajetória de pesquisa de tese, à medida que se intensificava minha aproximação com a teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin, foi sendo marcada pela problematização do conceito de *homologia* dos processos formativos, tomado como princípio orientador de muitos projetos de formação inicial e continuada de professores, sob a proteção dos Referenciais Nacionais para a Formação de Professores da década de noventa, em que se pressupõe que o professor tende a reproduzir métodos, técnicas e estratégias utilizadas durante sua formação.

Em uma busca rápida às origens etimológicas da palavra homologia, temos: no grego *homós*, significando “o mesmo, igual, comum”; *logia*, origina-se do sufixo grego *lógos*, que quer dizer “palavra, discurso, linguagem, estudo, teoria”.

Para entender melhor ainda o conceito, apropriei-me de algumas leituras do campo da Biologia e também da Engenharia Mecânica. Na Biologia, homologia refere-se à semelhança nas estruturas dos organismos de certos animais, mas com funções diferentes. Na Mecânica, busquei leituras que me fizessem compreender como funciona uma *engrenagem* para pensar a engrenagem discursiva da formação continuada de professores, e, mais ainda, de uma pesquisa-formação. Algumas ideias brotaram dessas leituras:

- Impossibilidade do descarte do professor - como um ‘dente entre os dentes da *engrenagem*’ da Formação Continuada, um ‘elo entre os elos da corrente’ -, é uma consequência da ação concreta do professor na tessitura/tecedura da história da profissão, no passado, presente e futuro;
- O aluno ‘outro’ do pesquisador-formador não é o mesmo aluno-outro do professor – seu interlocutor primeiro, seu *tu* é o professor, o aluno é o *ele*, um *herói*//personagem comum aos dois sujeitos-autores, mas em diferentes ‘tragédias’;
- Uma abordagem discursiva que parte da condição dialógica/alteritária tanto do homem quanto da linguagem contrasta epistemologicamente com o

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.scb.org.br/artigos/FC05.asp>>. Acesso em 26/04/2013.

conceito de homologia de processos na formação continuada, pondo-o em xeque quando tomado como metodologia capaz de alcançar similitude, correspondência de atos pedagógicos;

- O que define melhor a ‘engrenagem’ discursiva humana é a heterogeneidade, a diferença, portanto é a perspectiva da heterologia que deveria ser adotada nos processos de formação.

Neste percurso teórico, retomei algumas leituras de Pierre Bourdieu, em que o conceito de *homologia* aparece interrelacionado ao conceito de *analogia*, para tratar das estruturas entre o campo de produção ideológica e o campo das lutas de classes. Mas antes, dois breves olhares ajudam a compreender as elaborações bourdieusianas: etimologicamente a palavra *analogia* de origem grega significa “proporção”, “inferência ou um argumento de um particular para outro particular”<sup>12</sup>; e na Biologia refere-se aos órgãos análogos, aqueles que têm a mesma função em diferentes tipos de seres vivos, mas que possuem origem embrionária e estruturas diferentes.

Estudando a genealogia do conceito de *habitus*, inseparável da noção de *campo*, Bourdieu e outros chegaram à noção de ‘analogias ocultas’ entre diferentes componentes estruturais pertencentes a diferentes campos. Para o sociólogo, as “lutas por aquilo que está especificamente em jogo” se configuram como “produções eufemizadas das lutas econômicas e políticas entre as classes” por uma correspondência de estrutura a estrutura “que tende a impor a apreensão da ordem estabelecida como natural” - uma “imposição mascarada” de “sistemas de classificação e de estruturas mentais” harmonizados às estruturas sociais (BOURDIEU, 2012, p. 14).

Vale ressaltar também o trabalho de Correia (2010), pesquisador do campo da comunicação social, que recorre a Bourdieu para compreender as homologias estruturais e analogias entre romances policiais e práticas de jornalistas policiais. O autor aceita a ideia de que a analogia é um “ato cognitivo” de estabelecer “comparações, correlações e similaridades de modelos, linguagens, formas, funções, estruturas, estéticas, etc., entre dois ou mais domínios distintos de objetos de conhecimento” (p. 21).

---

<sup>12</sup> Cf.: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Analogia>>. Acesso em 27/01/2014.

Entre os membros da “tribo jornalística” haveria uma “maneira comum de ver o mundo”, “lentes especiais”, conforme argumentado por Bourdieu, sinalizando um compartilhar de “assunções e crenças”, “conceitos, procedimentos e olhares próprios sobre o mundo”, com estrutura semelhante aos primórdios da indústria de massa definindo o que é notícia e os modos de construir as narrativas (p. 63).

Outro autor, o cientista social, Rodrigues (2007) esclarece que

[...] embora os distintos campos – arte, alta costura, intelectual, religioso – apresentam diferentes bens simbólicos, diferentes moedas de trocas, bem como um distinto conteúdo, eles apresentam o que Bourdieu chamou de “homologias estruturais e funcionais”. O termo homólogo denota uma *equivalência de logos*; a existência de racionalidades que se equivalem em dois ou mais domínios (concretos: objetos; abstratos: conceitos) distintos. A diferença mais marcante entre o termo *homólogo* e *análogo* é a de que a analogia parece falar de semelhanças mais gerais, de uma inferência mais genérica sobre um mesmo tipo de racionalidade que organiza dois domínios diferentes (p. 25s).

Pensando no contexto educacional brasileiro, não é difícil pensar em uma ‘equivalência de logos: estaríamos vivendo, desde as últimas décadas do século passado, uma “luta propriamente simbólica” em que as instâncias oficiais e organismos multilaterais tentam impor uma “definição do mundo social mais conforme aos seus interesses”; e, para uma retomada de posicionamento crítico-reflexivo acerca de um “conformismo lógico”, uma “concordância entre as inteligências”, ou seja, uma certa homogeneidade na “concepção do tempo, do espaço, do número, da causa” na construção da realidade”, nos moldes estrutural-funcionalistas durkheimianos - na análise bourdieusiana, mera “integração fictícia” (BOURDIEU, 2012, p. 9s).

Não é tarefa difícil, a meu ver, estabelecer algumas analogias entre a dinâmica discursiva na escola e a que se dá em determinados espaços de formação continuada: ambos os espaços apresentam um logos pedagógico que se pauta: na delimitação de ‘lugares’ - mesmo quando o discurso nega tal prática -, na lógica de que um é mestre, o outro aluno/aprendiz que se perpetua ainda hoje, no dualismo teoria e prática, com a negação/aversão de muitos professores e alunos ou, ao contrário, exaltação, o ‘tapar os ouvidos’ pelo próprio dizer e fazer de pesquisadores-formadores muitas vezes análogo à atitude de docentes frente aos seus alunos na escola; enfim, analogia quanto a um discurso “encantatório e vago”, “irritante”, no dizer de Dubet (2011), ao referir-se ao paradoxo entre educação e cidadania:



Quem é contra a cidadania, quem é hostil à aprendizagem da cidadania na escola? Ninguém ou quase ninguém e, dessa maneira, se confundem frequentemente as boas intenções com as análises, evita-se enfrentar o que a educação para a cidadania pode ter de paradoxal, pois a cidadania implica a igualdade e a autonomia dos sujeitos, enquanto a educação repousa sobre a desigualdade fundamental dos mestres e dos alunos, dos adultos e das crianças (p. 289).

Contudo, a noção de homologia estrutural e funcional proposta por Bourdieu foi trazida aqui, principalmente, para problematizar a apropriação da noção de *homologia* como metodologia na formação continuada de professores, o que ocorre até mesmo entre os que se declaram apostar num paradigma participativo de formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO & KISHIMOTO, 2002 *apud* LOMBARDI, n.d, n.p.). Ou seja, enquanto o conceito foi usado por Bourdieu para compreender as analogias entre dois campos de práticas sociais diferentes, na formação de professores ele se constitui um caminho metodológico.

Retomando o documento do MEC de 2000, defende-se um “isomorfismo de processos” ou “simetria invertida” na formação, pautada em “situações equivalentes de ensino e aprendizagem”, para que o futuro professor ou o professor em atuação possa construir experiências significativas de aprendizagem, interrelacionando teoria e prática. O documento reforça sua defesa:

A compreensão desse fato, que caracteriza a situação específica da profissão docente, descrita por alguns autores como homologia de processos evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2000, p. 38).

Destaco abaixo alguns excertos de publicações em que se aborda a homologia nos processos de formação como uma metodologia:

- De Guiomar Namó de Mello:

As políticas relativas à carreira terão que levar em conta a mudança nos papéis do docente por meio da execução de programas e práticas coerentes: a condição de professor precisará ser pautada pelas mesmas condições que ele terá de reproduzir com seus alunos: a homologia dos processos, nesse sentido, será mais importante do que os conteúdos a serem transmitidos ao futuro professor.

Em outras palavras, isso significa reconhecer que o professor tem o mesmo direito do aluno: de aprender a aprender, para ensinar a aprender (MELLO, n.d, p. 5).

- Do Programa A união faz a Vida do SICREDI (2008):

A metodologia de homologia de processos compreende um conjunto de procedimentos formativos articulados e encadeados que tomam por objeto: as ações pedagógicas empreendidas pelas Assessorias Pedagógicas junto aos educadores; as reflexões sobre as experiências cooperativas desenvolvidas pelos educadores junto às crianças e adolescentes; e o planejamento de novas intervenções pedagógicas nos ambientes educacionais. A metodologia não busca apenas aprofundar os conhecimentos teóricos que subsidiam as ações pedagógicas, mas atingir as práticas docentes fomentadas nos ambientes educacionais (SICREDI, Programa A união faz a vida, 2008, n.p.).

- De Lombardi, em artigo durante a sua pesquisa de tese de doutorado:

[...] E para que o docente seja sensível à linguagem corporal do outro (a criança), é necessário que ele próprio desenvolva novas relações com seu corpo e perceba diferentes significados diferentes em si mesmo. Aqui está inserida a consciência a respeito da homologia dos processos, tratada nos Referenciais para a Formação dos professores (1999) [...]  
[...].  
A formação homológica pretende uma ruptura com práticas corporais antigas e procura **por** novas atitudes, enfatizando o compromisso dos docentes em interiorizarem uma disposição para aperfeiçoarem-se constantemente (LOMBARDI, n.d., n.p.).

Em Andrade (2011), em sua publicação na Revista Práticas de Linguagem (2011):

Temos considerado uma homologia, ou seja, um paralelismo, entre dois eixos de ação: 1. As discussões no âmbito da formação e 2. As ações no âmbito da sala de aula, com alunos da educação básica. Os atores presentes nessas situações são os mesmos, apenas mudam os papéis assumidos por esses, dependendo do espaço em que se encontram, que determinam interações variadas. Se tomarmos os processos de ensino como necessariamente de interlocução, de aproximação, escuta, podemos conceber que através deles estaremos constituindo sujeitos, sempre, constantemente, intermitentemente (p. 88).

- Em Alarcão (2009), pesquisadora da Universidade de Lisboa, em que apresenta um caso de supervisão de professores:

Reparem que nunca houve uma imposição, nunca se disse “Façam assim!” Deixou-se que as pessoas decidissem. Mas, de vez em quando, foi preciso apressar um bocadinho o processo [...]. A supervisão foi muito situada, muito na lógica daquelas frases do facilitador, do formador, quando dizia: “Vamos lá ver o que é que faz sentido para vocês!”  
[...]  
No caso apresentado, encontro a supervisão como o processo de criação de contextos de aprendizagem [...]. Possibilitou a criação de uma comunidade de aprendizagem, através do envolvimento dos docentes num processo de concepção curricular. Criou, além disso, a articulação entre a ação e a formação, porque houve uma grande homologia de processos e a formação aconteceu em contexto de ação profissional: o desenvolvimento de um currículo com uma nova abordagem.

[...].

A supervisão praticada caracterizou-se também por um processo de desafios e apoios, [...] confiança manifestada nas potencialidades dos próprios docentes para inovarem. Os docentes sentiram, realmente, que nós confiávamos neles e que tínhamos um respeito muito grande pelas suas decisões. Isto tudo pode traduzir-se naquilo que se chama muitas vezes o “empowerment”, palavra difícil de traduzir, mas que, no fundo, evidencia a ideia de conferir poder aos professores, não é? (p. 125-126).

Minhas leituras desses e outros excertos apontam para uma não-conciliação entre duas perspectivas de formação. Uns apostam no direito de aprender do professor e do aluno e que a formação leve a uma *homologia* – o eixo central de preocupação é que o professor adquira a competência para ensinar: pautando-se principalmente em Donald Schön – em seu *aprender a ser, aprender a fazer e a aprender a conviver* -, e/ou em Perrenould – em seu conceito de competência como capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação, das mais simples às mais complexas. Nesta perspectiva, os professores, ajudados/ensinados pelos formadores, serão capazes de prestar conta de seu trabalho de formar alunos para o exercício da cidadania (BRASIL, 2000).

Outros utilizam o conceito de *homologia* para referir-se a um dado da realidade da *formação continuada*, como Andrade (2011): “os professores são os mesmos”, porém, a autora refere-se a processos de interlocução, aproximação, escuta que vão intermitentemente, constituindo sujeitos. Como uma contrapalavra, poderíamos dizer a autora, que, por isso mesmo, esses sujeitos não são os mesmos, na verdade, nunca somos os mesmos - a responsividade, nossa condição constitutiva de alteridade, é sempre situacional.

Ressalta-se tanto em Andrade como em Alarcão - certamente que não na mesma proporção -, o interesse, a preocupação e a defesa epistemológica do professor sujeito do discurso, além de uma valorização do seu dizer e do seu fazer nas duas esferas que não se fundamenta na expectativa de uma absorção de conhecimentos produzidos por meio de uma metodologia de treinamentos, mas nas trocas discursivas no contexto de formação a produzir novos sentidos.

A meu ver, uma formação de professores em que o convívio humano presta-se ao desenvolvimento de competências - perspectiva muito defendida, principalmente a partir de 1990, com as ideias do reformismo neoliberal sendo aplicadas no campo da educação -, constitui-se um *incômodo epistemológico* para

pesquisadores e pesquisadores-formadores deste campo que interrelacionam discurso/sujeito/sociedade.

Não me custa pensar sobre o perigo de uma formação continuada docente que objetive a ‘domesticação dos dominados’, expressão cunhada por Max Weber, citada por Bourdieu (2012), atuando como mera dissimuladora da função de divisão entre pesquisadores da universidade e professores da escola pública básica, sendo tanto a ‘cultura que une’ quanto a ‘cultura que separa’, num papel de intermediária dessa comunicação (BOURDIEU, 2012, p. 9s).

A *homologia* que se deseja alcançar nos processos formativos pode representar um “garante” da apreensão de uma ordem estabelecida por um universo duto, como o discurso de autoridade que vai de encontro à valorização dos discursos resultantes da interlocução, da interdiscursividade entre os sujeitos inseridos nas diferentes instâncias discursivas.

Uma formação continuada de professores da escola básica pautada numa abordagem conciliatória e apaziguadora pode significar uma visão alienada acerca dos diferentes campos institucionais, uma redução das “relações de força a relações de comunicação”, uma vez que estas últimas são sempre, “relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações” (BOURDIEU, 2012).

As ideologias devem a sua estrutura e as funções mais específicas às condições sociais da sua produção e da sua circulação, quer dizer, às funções que elas cumprem, em primeiro lugar, para os especialistas em concorrência pelo monopólio da competência considerada (religiosa, artística, etc.) e, em segundo lugar, e por acréscimo, para os não-especialistas. Ter presente que as ideologias são sempre *duplamente determinadas* [...] (p. 11) (grifos do autor).

Em minha compreensão, os espaços de formação continuada configuram-se como *zonas de interseção* entre essas políticas, os docentes atuantes nas escolas públicas e os docentes universitários pesquisadores-formadores. Os ‘discursos’ docentes são muitas vezes exteriorizados sem dizeres próprios, apenas pelos fazeres, ou por dizeres automatizados, sem que se signifiquem com e nas palavras. E há espaços de formação que corroboram estes processos ao desconsiderarem o sujeito professor um sujeito-autor, tomando-o tão somente o sujeito da ‘falta’, do ‘vazio’.

Entretanto, tendo a ver estes espaços nem como paraísos *osmóticos de uma ideologia reprodutivista – de mera absorção passiva* - nem tampouco os idealizo como *paraísos simbióticos do discurso* – com uma reciprocidade de vantagens perfeita e total nos processos discursivos. Focar a *microfísica* da formação continuada de professores dos Anos Iniciais ajuda a compreender as imbricações das dimensões *macropolíticas* e sociais nas relações *face a face* e *vice e versa* e o quanto as políticas de formação continuada de professores no contexto brasileiro tangenciam-nas e são tangenciadas por elas.

### **3.2 Homologia x exotopias interconstitutivas na dialogia da formação: à luz de Bakhtin**

Nesta tese, entre outros autores, João Wanderley Geraldi e Adail Sobral destacam-se como contribuição à minha compreensão das bases filosóficas bakhtinianas, tanto com relação ao tratamento do tema investigado quanto com relação aos procedimentos teórico-metodológicos ante o campo empírico da pesquisa. As obras de Sobral, “Do dialogismo ao gênero” (2009a), “Ver o mundo com os olhos do gênero” (2009b) e “Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de Análise” (2009c) tiveram especial relevância - e marco isso já no título de minha tese -, para minha compreensão da responsividade docente em dois contextos - formação e atuação no ensino da língua materna nos Anos Iniciais. Quando entendo que os *olhos do mundo* devem servir para pensarmos os gêneros discursivos na escola, estou defendendo que o professor busque metodologicamente fugir daquilo que é mais inócuo para o aluno, sempre que for possível.

De Geraldi, destaco principalmente sua compreensão do ensino da língua materna, da ideia de uma escola e de um professor como membros da plêiade protetora da cultura letrada, o professor capataz ou o negociador de sentidos, como o que alarga horizontes, torna o inédito viável – ancorado no pensamento freireano; e, ultimamente, o reforço dado pelo autor às críticas ao modelo de educação que ‘domestica’ os agentes educativos. As obras a que faço alusão são, entre outras, “Portos de Passagem”, “Linguagem e Ensino”, “Ancoragens Bakhtinianas”, “A aula como Acontecimento” e o artigo “A domesticação dos agentes educativos – uma luz no fim do túnel”.

Do mesmo modo que com as palavras *dialogia* e *homologia*, pesquisei a construção etimológica de *exotopia*: do grego, o prefixo *ex*, significando ‘movimento para fora’, e o radical *topo* gerando *topia*, que quer dizer ‘lugar’. Tanto em *dialogia* quanto em *exotopia*, está contida a ideia de ato em curso, de sujeitos ‘mergulhados’, ‘imbricados’ numa *espaçiotemporalidade em que* podem ser forjadas novas possibilidades. Compreendo que essa argumentação possa parecer dicotômica, paradoxal: como o sujeito em *exotopia*, num lugar ‘fora’, pode ser também sujeito ‘mergulhado’? Quem está ‘mergulhado’ pode estar exotópico? Defendo, pautada em Bakhtin, que sim, e trago a seguir alguns aprofundamentos a respeito disso.

Primeiramente, o conceito de dialogia: em Bakhtin está relacionado “ao confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão” (GEGe, 2009, p. 29). Entretanto, tal compreensão do dialogismo é ilustrada - como os kantianos costumavam fazer -, pela relação entre autor e personagem, principalmente no romance de Dostoiévski. Bakhtin utiliza-se dessa categoria em suas discussões sobre Ética e Estética, para compreender “a relação arquetonicamente estável e dinamicamente viva do autor com a personagem” em obras literárias, desenvolvendo a noção de excedente de visão possível numa extra-localização. As “respostas volitivo-emocionais e dos caprichos de alma do autor” criam para a personagem “trejeitos, máscaras aleatórias, gestos falsos e atos inesperados”, acentuando cada particularidade, cada traço, “cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos” “até que sua feição finalmente se constitua em um todo estável e necessário” (BAKHTIN, 2010a, p. 3s).

Bakhtin fala de um ativismo dialógico que “interroga, provoca, responde, concorda, discorda, etc.”, mas que “nunca abafa a voz do outro, nunca a conclui”: para ele, trata-se de “uma reciprocidade inteiramente nova e especial entre a minha verdade e a verdade do outro” (2010a, p. 339), um ato de interferência do autor em que a personagem “é portadora de sua verdade, ocupa uma posição *significativa* (ideológica)”. E somente este ativismo dialógico pode levar “à *significação* (acordo – desacordo)” e não apenas “à *realidade* (avaliação)” (p. 340). O primeiro, acena para uma contemplação-ação - experiência estética; o segundo, para uma reação ética, que para Bakhtin, configura-se com um mínimo de relação dialógica.

Porém, o autor buscou metaforizar esta relação entre autor e personagem para pensar a arquetônica da vida humana e vice-versa, ou seja, a relação

dialógica constitutiva do ser humano, sua constituição alteritária, “como se interrelacionam a palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2011, p. 59). E compara:

[...] na vida, porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro; e mesmo onde apresentamos definições acabadas de todo o homem – bondoso, mau, bom, egoísta, etc. – essas definições traduzem a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele, ou, por último, trata-se apenas de impressões fortuitas do todo ou de uma generalização empírica precária [...] (BAKHTIN, 2010a, p. 3-4).

Vale destacar uma das conclusões de Bakhtin a respeito deste ativismo dialógico em Dostoiévski em que se pode perceber como essas reflexões sobre a palavra na arte o mobilizavam a refletir sobre a palavra na vida e vice-versa:

Não se trata da análise da consciência sob a forma de um *eu* único e singular, mas precisamente da análise das interações de muitas consciências, da análise não de muitas pessoas à luz de uma só consciência, mas precisamente de muitas consciências isônomas e plenivalentes [...]. *Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro* (BAKHTIN, 2010a, p. 341) (grifos meus).

Bakhtin em seu tempo tratou de modo novo o caráter de historicidade da linguagem, em que os enunciados revelam uma *relação ativa* no jogo da enunciação, como uma apreensão ativa, uma *reação-resposta* axiológica à palavra outra. E é sob este prisma que olho para os sujeitos e para as questões que circunscrevem esta tese:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos [...]. Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2010a, p. 21).

Esse lugar-condição de não-coincidência entre os sujeitos define a *exotopia bakhtiniana*, que, conforme Paulo Bezerra, numa nota de rodapé, seria melhor traduzido como *distanciamento*, pois, Bakhtin o teria definido e grafado como *distância*, no início da década de 1970: *distância interior e defrontação interior do*

*outro*, e não como foi traduzido para o francês como *exotopie*. Pressupõe que “O outro indivíduo está fora e diante de mim não só externa, mas também internamente” (BAKHTIN, 2010a, p. 93).

A categoria de distanciamento bakhtiniano como sugerida por Paulo Bezerra pode dificultar ideologicamente a compreensão sobre o sujeito exotópico extra-localizado como o eu ‘diante de’, favorecendo, por outro lado, a representação de um sujeito exotópico situado ‘longe de’, que olha para o outro, mas com o olhar sacralizado, dogmático, com ares de supremacia, um sujeito egoísta. Contudo, na época dos estudos de Bakhtin, *distántia* não referia-se a afastamento, no sentido popular do termo, mas a *tomar distância para ver*. Isso pode ser encontrado nos estudos da fenomenologia, em Husserl, em Heidegger, com os quais Bakhtin dialogou.

O autor coloca-nos na trama desafiadora da heterogeneidade humana. Dialogismo para Bakhtin é inclusive a palavra autoritária que diz “cala-te!”. O simpósio universal bakhtiniano é carregado de relações de tensão, não uma harmonia. Bakhtin de certo modo é pessimista, até trágico; diz que estamos condenados a conviver com o outro, menos ao nascer e ao morrer, que são atos estritamente individuais. Tudo vislumbra e presume a resposta:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010a, p. 348).

Somos impulsionados a estranharmos e refutarmos princípios que vão de encontro ao reconhecimento de que é na diferença que nascem os sentidos (SOBRAL, 2009a), e isso aponta-nos o desafio de buscar modos de operar com ela seja na pesquisa, na formação docente ou na atuação docente, indagando-nos ininterruptamente sobre nossas escolhas metodológicas nessas três instâncias.

A perspectiva bakhtiniana possibilita estranhar concepções de formação como espaços de “adoção de semelhança na estrutura e nas etapas que compõem o processo formativo dos educadores e a práxis pedagógica que desenvolvem junto às crianças e adolescentes” (SICREDI, 2008, p. 6), pois, essas visões configuram-se bastante verticalizadas e unilaterais sobre o que sejam os processos de ensino e aprendizagem.



Portanto, pautando-me nessa concepção dialógica do ser humano, rejeito o princípio de *homologia* não só para compreender a tríade relação discursiva formador-pesquisador/professor-alfabetizador/aluno das classes populares, como também como perspectiva de atuação na formação docente. Ponho em dúvida a validade, inclusive, de termos como *impactos da formação na atuação docente* e mesmo certas *opções metodológicas de pesquisa*, como a observação de práticas dos professores, pelo *perigo* de se utilizar disso para propósitos de verificabilidade do nível de aplicação do aprendido - posicionamentos que contradizem a proposta de exotopia bakhtiniana:

Quanto mais a palavra é dogmática, quanto menos a percepção compreensiva e avaliadora permite saltos, desvios e gradações entre verdade e engano, entre bem e mal, mais despersonalizadas serão as formas conforme as quais são reportadas a palavra outra [...] um dogmatismo racionalista [...] tende a eliminar, esse também, a caracterização singular da palavra outra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 77).

Desta perspectiva é que venho priorizando em minhas pesquisas a interrelação discursiva entre docente/aluno e entre docente/alunos postas em cena e re-significadas no contexto da formação continuada, pressupondo ambos os espaços constituídos de condições diferentes de uso de linguagem, considerando-os, desse modo, tanto como lugares de limites e coerções, quanto de possibilidades de desvios, de refração nos gestos responsivos dos sujeitos ali inseridos.

O “mundo” de uma pesquisa universitária em que pesquisadores se propõem também formadores de professores favoreceu minha investigação e compreensão dos processos de produção de gêneros discursivos orais e escritos, não se pautando meramente numa espécie de ‘modismo’ teórico, do modo como observo em muitas pesquisas contemporâneas sobre o ensino da língua materna e sobre formação docente. Parto de uma concepção também presente em diversos trabalhos de pesquisadores que buscam na teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin seu principal aporte teórico, estabelecendo uma estreita relação entre dialogismo e gênero e assumindo o pressuposto de que “o conceito de gênero não se limita a estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes. Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida”, como afirmam Brait & Pistori (2012, p. 375).

Portanto, trata-se de uma mudança epistêmica em que se aposta num movimento de interlocução em que circulam interdependentemente entre teoria e

prática como um passo para o ato responsivo responsável, e não num pragmatismo que conceba a formação continuada como um mero ‘trampolim’ para a ação (BRAYNER, 2005).

Andrade (2010), pautada em Bakhtin, defende um processo de *exotopias interconstitutivas* para discutir a relação entre pesquisador ou pesquisador-formador e o professor que participa da pesquisa ou da pesquisa-formação. A meu ver, tal defesa é válida e ganha maior sustentação na medida em que aproximamo-la de outros conceitos bakhtinianos. Primeiramente, sua argumentação acerca da *compreensão e avaliação* quando referiu-se ao autor e à ação de sua obra: entre ‘os sujeitos da compreensão’, há uma ‘cocriação’ que não deixa lugar para a ‘inércia dogmática da posição’.

Só sob uma inércia dogmática da posição não se descobre nada de novo em uma obra (aí, o dogmático continua com o mesmo conhecimento que já possuía, não pode enriquecer-se). O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (2010a, p. 378).

A categoria *exotopias interconstitutivas* aproxima-se ainda do que Bakhtin denominou “coordenadas essenciais da arquitetura da alteridade”: “*a consciência de si se realiza e se percebe sempre sobre o pano de fundo da consciência que um outro tem dessa, ‘o eu para si mesmo’ sobre o pano de fundo do ‘eu para o outro’*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 14) (grifos meus). Cada sujeito é provido de *um interior próprio inalienável e não utilizável*, diz Bakhtin (2010a, p. 393). Acreditar que ele se move na cadeia cultural, produzindo cultura, que “não tem apenas meio e ambiente, tem horizonte próprio” (BAKHTIN, 2010a, p. 394), *caem por terra* concepções verticalizadas, bancárias, no sentido denunciado por Paulo Freire, favorecendo-nos em nossa busca de ruptura com os fatalismos diante do que vemos do professor em nossas exotopias de pesquisadores. Se em minha exotopia somente limito-me à constatação do que é improvável ou impossível, isso será apenas um ato ético diante da situação que o outro expressa (2010a).

Outrossim, não é possível, bakhtinicamente, pensar exotopia desarticulada das categorias *responsividade* e constituição humana na alteridade, sob pena de, em plenos tempos pós-modernos, retrocedermos na capacidade de incredulidade diante de posicionamentos totalizadores, dogmáticos, soberanos. Não há algo de mais relevante no pensamento pós-moderno do que a recusa da absolutização de qualquer ideia que seja, pois, isso representa a possibilidade de uma permanente

críticidade diante de perspectivas reprodutivistas e de interpelações de fatalistas, reacionários e ditadores.

Escreveu Augusto Ponzio na introdução de *Para uma filosofia do ato responsável* (2010): “o indivíduo singular, único, irrepetível, excepcional, incomparável, *sui generis*” em Bakhtin, não é o indivíduo egoísta; ao contrário, “a referência é a uma unicidade, a uma singularidade, aberta a uma relação de alteridade consigo própria e com os outros, uma singularidade em ligação com a vida do universo inteiro” (p. 14).

Em minha exotopia posso achar que o outro é um *copo vazio*, uma *tábula rasa*, um *poço secando*, desprovido em seu interior, uma coisa, mas será sempre apenas a minha compreensão do que vi e que penso exceder à visão e compreensão do outro sobre si mesmo. Por exemplo, como dizer que alguém é pobre de experiências se estas se incluem entre as realidades não mensuráveis, palpáveis, não verificáveis? Uma exotopia que se processa como ato responsivo responsável vislumbra e presume a resposta do meu outro, pois:

No homem há sempre algo que apenas ele pode descobrir no ato livre da autoconsciência e da palavra, que não se sujeita à determinação externa e exteriorizante. [...] A verdadeira vida da pessoa é acessível apenas a uma penetração dialógica, à qual ela se abre livremente em resposta (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 16).

A palavra-enunciado que brota da exotopia, resultante de um excedente de visão, é enunciado-resposta que o sujeito-autor dá sobre a vida interior do outro e, portanto, tem peso axiológico de acontecimento. Porém, deve ser a palavra que permite “a ruptura do horizonte dado, permite ao sujeito se inventar de outra forma [...], que o ‘eu’ seja um ‘outro’. [...] Somente assim pode-se escapar, ainda que provisoriamente, da captura social da subjetividade” (LARROSA, 2000, p. 78 *apud* BRAYNER, 2005, p. 70). Nos argumentos de Sobral (2014, n.p.):

Trata-se do que se poderia chamar de escuta alteritária, definida como uma escuta que vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, que é sempre um desafio para quem escuta. Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro como professores e alunos.

Cabe aqui reportarmo-nos a Bakhtin (2010a, p. 355), em sua análise sobre como Dostoiévski utiliza seu excedente de visão:

[...] Não é para reificar e concluir. O momento mais importante desse excedente é o amor [...]. Esse *excedente nunca é utilizado como*

*emboscada, como possibilidade de chegar-se e atacar pelas costas. Esse é um excedente aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para alguém e não à revelia. Todo o essencial está dissolvido no diálogo, colocado cara a cara (grifos meus).*

Podemos imaginar as exotopias entre professores e pesquisadores imensamente ‘povoadas’, considerando a presença dos atores das esferas sociodiscursivas além da escola e do espaço formador. Reporto-me a uma frase de Bakhtin sobre “a primeira tarefa do artista que trabalha o auto-retrato”, precisamos “*depurar a expressão do rosto refletido*” (2010a, p. 31) num ato de *contemplanção-ação*. Recorrendo ao autor em outro excerto: “o indivíduo não é objeto mas outro sujeito. A representação do indivíduo requer, antes de tudo, uma mudança radical da posição do autor que representa - requer que *se dirija ao tu*” (2010a, p. 357).

E digo que se já houve um tempo em que a ideia de estranhamento familiar de Gilberto velho (VAREJÃO, 2009) era cara a alguém como eu que pesquisa o próprio campo de atuação profissional, e, muitas vezes, a própria escola ou professores companheiros de trabalho, o ato de ‘depurar a expressão do rosto refletido’ na exotopia da pesquisa, como um gesto responsivo – resposta, parece que supera a primeira, do campo da antropologia.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2010a, p. 23).

A aposta nos processos de *exotopias interconstitutivas* abre-se com uma possibilidade de nos tornar mais humanos em nossas interdiscursividades, uma busca por excedentes de visão que alarguem horizontes, seja na formação seja na prática de pesquisa em educação. Trata-se da possibilidade de mobilização por uma vontade epistemológica, ético-estético-política de estabelecer encontros com o outro-professor e aluno da escola básica que tornem um tempo e espaço de vivenciar o outro *esteticamente* e concluí-lo: primeiramente em uma ação de compenetração, adotar o ‘horizonte vital’ desse indivíduo, abstraindo-me “do significado autônomo desses elementos transgredientes a ele”, mas “a

compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos” (BAKHTIN, 2010a, p. 24).

Há uma publicação do pesquisador da UFMG, Ademilson Soares (2012), que me ajuda a pensar a exotopia bakhtiniana como um ‘lugar’ nada confortável, ao contrário, desacomodador, pois, o lugar de responsividade é também o lugar da responsabilidade. Soares ampara-se em Hannah Arendt, principalmente em suas argumentações sobre *responsabilidade, poder, representatividade e autoridade*, e no filósofo contemporâneo Giorgio Agamben, utilizando-se da sua teorização sobre o *deslocamento* do olhar na contemporaneidade:

Como nos identificar e nos reconhecer como pertencentes ao tempo presente não nos adequando às suas pretensões nem coincidindo quase perfeitamente com ele? É provocando e sendo provocados por deslocamentos necessários e inevitáveis em relação à realidade contemporânea que poderemos apreendê-la mais e melhor. O diacrônico, o não-coincidente, o anacrônico do deslocamento não produz, naquele que se engaja dessa maneira, qualquer impossibilidade de pertencimento. Ao contrário. Um homem inteligente, mesmo que odeie o seu tempo, não pode fugir dele, pois a ele pertence irrevogavelmente. Ser contemporâneo, a partir dessa perspectiva, supõe adesão e distanciamento em relação ao tempo presente. “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p. 59) (SOARES, 2012, p. 842).

A partir dessas teorizações, podemos pensar nos sentidos e na responsabilidade dos discursos de professores universitários que pesquisam e atuam ao mesmo tempo na formação continuada em defesa da *autoria* do professor e como participam da constituição da imagem do professor como autor. Como esses discursos se fazem presentes na formação e no trabalho docente? São tempos-espços privilegiados da pergunta, das avaliações sociais, da dúvida, da ‘negociação de sentidos’, da cocriação entre sujeitos da compreensão?

Pensar sobre o que o sujeito faz com o discurso do Outro - personificado sob diversas formas -, significa pensar sobre o peso das ideologias nas escolhas discursivas e nas ações humanas. Como diz Bakhtin, “A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2010a, p. 312).

### 3.3 A constituição da imagem do professor como sujeito-autor na formação continuada: algumas aproximações teóricas

Se pesquisarmos os GT, bancos de teses e dissertações tem-se a ilusão de que estão querendo mesmo escutar os professores. O problema estaria na prática desta ideia? Pois, embora no discurso esteja sempre manifestado o interesse do pesquisador em *ouvir, dar voz* ao professor, a maioria não consegue *calar-se*, principalmente por estar impregnada de arrogâncias, pedantismos e certezas (MINAYO, 2007). Ser um formador-pesquisador que quer escutar os professores significaria, em princípio, concebê-los potencialmente discursivos. No entanto, o que fazem pesquisadores-formadores com o que escutam dos professores?

O conteúdo discursivo docente muitas vezes é visto apenas como ‘feiura’ constatada, já presumida pelo pesquisador, intensificando e justificando sua decepção e, reforçando o mito da incapacidade ou do desinteresse alienado dos professores, mas que, ao mesmo tempo, valida as mais variadas formulações de problemas de pesquisa em educação. Até mesmo em pesquisas contemporâneas que declaram valorizar o sujeito do discurso, principalmente pela via dos estudos dos gêneros textuais/discursivos, há *presença* de um professor, mas, quase sempre, ‘emudecido’ e ‘desnudado’.

Pressuponho que a defesa de um caminho de autoria docente pela via da formação continuada pode estar embasada em diferentes perspectivas. Em nosso referencial teórico bakhtiniano, esta autoria está relacionada com a interdiscursividade entre universidade e escola pública, na perspectiva de que as duas instâncias possam ser instauradoras de discursividade dos sujeitos, à medida que corroborem a transgrediência necessária ao acontecimento estético, pela não-coincidência entre as consciências, pois nesse caso, trata-se de acontecimentos éticos e não estéticos<sup>13</sup>.

Mas, antes de recorrer a Bakhtin, pretendo fazer um ‘passeio teórico’ a algumas obras de Michel Foucault para pensar a questão da autoria e algumas ideias de Dominique Maingueneau. De Foucault, interessa-me principalmente a ideia de que determinados autores são *fundadores de discursividade*, de uma autoria

---

<sup>13</sup> Sugiro a consulta ao Blog Linguagens e interação: teoria dialógica - Glossário de Bakhtin. Disponível em: <<http://linguagenseminteracao.blogspot.com.br/2012/11/glossario-bakhtin.html>>. Acesso em 01/06/2013.

*transdiscursiva*; e em Maingueneau, seus argumentos sobre as instâncias constituidoras de autoria e sua relação com as questões de *autoridade* e *autorização*.

Em “Imagem de autor – não há autor sem imagem” (MAINGUENEAU, 2010), Maingueneau trata das três instâncias que constituem o enunciador da cena literária: a *pessoa* fora da obra literária (um sujeito social), o *escritor* ator (possuidor de uma trajetória e de posicionamento na instituição literária) e o *inscritor* como o sujeito da enunciação (‘autor implicado’). Sua defesa é que novas categorias constitutivas da instância autoral sejam pensadas, pois, “a identidade criadora, seja qual for o ângulo a partir do qual a apreendemos, não se restringe a uma posição, uma substância ou um suporte” (MAINGUENEAU, 2006, p. 137). Posteriormente, Maingueneau, analisou a heterogeneidade das funções de enunciador e de ‘ministro da instituição literária’. Para ele, o autor como instância que assume responsabilidade por um texto, o ‘garante’, não é o enunciador nem um indivíduo de carne e osso, mas “uma instância híbrida”: um autor como a instância que enuncia, mas também um estatuto social (p. 141s). Maingueneau propôs então a categoria ‘autor-fiador’ como aquele que assume socialmente a responsabilidade do texto e a de *inscritor* que subsumiria duas funções de níveis diferentes: a de enunciador, e de *agenciador do texto* (MAINGUENEAU, 2010, p.143, *apud* GOMES, 2011, n.p.). Com base nas teorias linguísticas de enunciação e na arqueologia de Michel Foucault (1969), o autor desenvolve a ideia de “discursos de autoconstituição”, os que legitimariam a produção da obra discursiva.

Essas leituras apresentam algumas problematizações, principalmente referente ao modo como o sistema de lugares ou das formações discursivas - tomadas como “instância de subjetividade enunciativa” - determina a posição que cada sujeito pode e deve ocupar para dela ser o sujeito; se por um lado, ela constitui o sujeito em sujeito de seu discurso, submetendo-o a suas regras, por outro lado, ela o assujeita ao legitimá-lo, ao atribuir-lhe uma autoridade pelo vínculo institucional estabelecido com este lugar<sup>14</sup>.

Contudo, alguns autores problematizam a forma como Maingueneau trabalha principalmente com a noção de formações discursivas, como é o caso de Voss (2012): a formação discursiva como uma “máquina de derivação enunciativa”. Para

---

<sup>14</sup> Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Dominique\\_Maingueneau](http://pt.wikipedia.org/wiki/Dominique_Maingueneau)>. Acesso em 09/02/2014.

este autor, as questões trazidas por Foucault nos ajudam a pensar no sujeito-autor do discurso interrelacionando-o com a “sistematização do poder na sociedade ocidental”, portanto, de uma autoria constituída “histórica e conjunturalmente”, “uma vez que, tanto o autor quanto sua obra, estão estritamente vinculados a condições muito específicas de formulação e de circulação de saberes” (*idem*, p. 10).

Meu trabalho aqui é o de pensar a dialogia em que se circunscreve o sujeito-autor em Mikhail Bakhtin, em Michel Foucault, em Maingueneau, e, enfim, o sujeito autor pretendido por formadores de professores. Ambos os autores nos “indagam” sobre as dimensões da ordem do discurso da formação em que o professor participa, qual a materialidade e quais os espaços para essa autoria. Poderíamos pensar quando e como o professor autor tem seu autor-fiador, quando ele próprio é seu fiador; enfim, em que medida o espaço formador pode ser esta instância enunciativa e o que pode representar de “elasticidade” por uma “possibilidade infinita de discursos”, no dizer foucaultiano.

Foucault em “O que é um autor?” fala de uma obra que ‘assassina o autor’ pelo ‘desaparecimento da individualidade particular’, de um espaço vago com a ‘desaparição do autor, de uma narrativa que compensa a morte aceita; e também alude à narrativa árabe, de um ‘falar para não morrer’ – uma escrita que ‘exorcize a morte’.

Conforme argumenta o autor, houve o tempo em que o discurso “era essencialmente um ato - um ato que estava colocado no campo bipolar do sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do Blasfemo”, era “um gesto carregado de riscos” até que se tornou “um bem extraído de um circuito de propriedades” (FOUCAULT, 1992). Tratou-se, pois, de controlar, selecionar, organizar e redistribuir institucionalmente a produção do discurso por causa dos riscos e perigos que sua “ligação com o desejo e com o poder” podem acarretar. E, ao desejo do ato de pronunciar palavras como sendo apenas ‘uma estreita lacuna’ entre outras palavras, as instituições dentro desse circuito de propriedades, responde: ““Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; [...]; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”” (p. 7).

Nesse contexto argumentativo é que Foucault vai desenvolver as noções de procedimentos de “exclusão”, por meio de “interdição”, separação e rejeição dos discursos na sociedade, ou seja, o modo como a vontade de verdade, a cada vez



“mais profunda e mais incontornável” (FOUCAULT, 2011, p. 19), vem historicamente orientando sistemas de exclusão – ‘a palavra proibida e a segregação da loucura’. Ele fala que os erros e as verdades “têm funções positivas, uma eficácia histórica” (p. 31), e sob essa perspectiva, analisa a divisão platônica entre o discurso verdadeiro e o discurso falso: “[...] chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência” (2011, p. 15).

Foucault (1992), portanto, defende que a função-autor passa a ser dispensada em textos científicos por causa do sistema de propriedades que lhe dão a garantia, permanecendo, entretanto, em textos literários; ou seja, a delimitação, o recorte, a caracterização de um texto é que faz de um indivíduo um autor e a função-autor se constitui como a “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (p. 46).

Foucault desenvolve a noção de discursos ‘comentários’ que “vêm tomar o primeiro lugar”, na verdade, uma reaparição daquilo que é comentado, “a partir das coisas, dos sentimentos ou dos pensamentos” (2011, p. 23), “nos atos novos de falas que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são *ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer” (p. 22).

Essa argumentação foucaultiana sobre o comentário aproxima-se em alguns aspectos do princípio da *atmosfera discursiva bakhtiniana*, da *dialogia constitutiva da palavra*: o pré-dito, o dito e o pós-dito. Mas difere da ideia de alteridade bakhtiniana, pois em Foucault, o desnível entre o texto primeiro e o segundo aponta para a possibilidade de um novo discurso que é um “dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*” e que “não havia jamais sido dito” (p. 25). “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (p. 26).

Deslocando-nos para Bakhtin, apresentam-se duas tendências na orientação da percepção da palavra outra: *o comentário efetivo e a réplica*, mas nenhuma das duas pode ser compreendida sem que sejam levados em conta a interrelação dinâmica entre a palavra outra e o contexto no qual é reportada, “a dinâmica da orientação social recíproca dos sujeitos da interação verbal-ideológica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 75). Se as palavras próprias são uma mera ilusão, a forma como reportamos a palavra outra é um documento objetivo de como a recebemos e das “tendências sociais estáveis de percepção ativa da palavra

outra”<sup>15</sup>. No dizer bakhtiniano, essa questão está relacionada com a situação sócio-hierárquica na qual a palavra outra é reportada: “Quanto mais forte é a sensação da altura hierárquica da palavra outra e quanto mais definidos forem os seus limites, menos ela será acessível à penetração de tendências ao comentário e à réplica a partir do exterior”<sup>16</sup>. A palavra do autor é aquela que reporta a palavra outra, é, portanto, “palavra de duas vozes”, reportante da palavra outra. Assim, ser autor é reportar a palavra outra na palavra própria, reportando-a responsivamente. É a palavra reportada que se torna indefesa pelo ato-acontecimento do sujeito do não-álibi, de evento singular por meio de uma palavra reportante.

Foucault trata do autor “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (2011, p. 26). Mesmo no discurso literário, “O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real” (2011, p. 28). Em “O que um autor?” Foucault o define como “aquele que permite explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra como suas transformações, suas deformações, suas diversas modificações”, pela sua biografia, sua perspectiva individual, sua situação social e pelo que se apresenta como seu projeto fundamental. Além disso, o autor é “o princípio de uma certa unidade de escrita”:

[...] ali deve haver - em um certo nível do seu pensamento ou do seu desejo, de sua consciência ou do seu inconsciente - um ponto a partir do qual as contradições se resolvem, os elementos incompatíveis se encadeando finalmente uns nos outros ou se organizando em torno de uma contradição fundamental ou originária. O autor, enfim, é um certo foco de expressão que, sob formas mais ou menos acabadas, manifesta-se da mesma maneira, e com o mesmo valor, em obras, rascunhos, cartas, fragmentos etc.

Por sua vez, Foucault alude a um temor dos discursos e sugere três decisões de enfrentá-lo: “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (p. 51). São decisões que acarretam o enfrentamento de algumas exigências: o princípio de inversão, de descontinuidade, de especificidade e de exterioridade. Vejamos sucintamente cada um desses princípios foucaultianos.

Princípio de *inversão*: compreender que o princípio de expansão e continuidade que toma ‘o recorte’ e a ‘rarefação’ dos discursos como papel positivo

---

<sup>15</sup> Cf.: *op. cit, loc.cit.*

<sup>16</sup> Cf.: *op. cit, p. 82.*

para o autor, para a disciplina e para a vontade de verdade, constitui na verdade um jogo negativo; e que necessário seria deixar de considerá-los “instância fundamental e criadora” (p. 52).

Contudo, Foucault entende que o outro princípio, o de *descontinuidade*, nos faz recusar a ideia de um mundo de discursos ininterruptos reprimidos e recalçados pela rarefação, uma palavra que enfim seja articulada ou pensada. Para ele, “Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (p. 52-53).

Isso me faz reportar a algumas argumentações de Castoriadis (1991, p. 124-125): quando discute a questão da autonomia, sugere que o nosso discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, que nos domina e fala por nós, num sentido lacaniano. Castoriadis também problematiza: “até que ponto pode ser eliminado” “para que o sujeito deixe de tomar por algo que não é”, “deixe de ser travestido”? Ele mesmo se pergunta: “Mas o que é um discurso que é meu?” E responde:

Um discurso que é meu é um discurso que negou o discurso do outro; que o negou, não necessariamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do outro; em outras palavras que, explicitando ao mesmo tempo a origem e o sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constitui como a verdade própria do sujeito - como minha própria verdade.

Mas, como sei quando um discurso ignorou o outro? Onde estariam as marcas dessa ausência?

Penso que tanto a ação de ignorar quanto a de excluir o discurso do outro não é coerente com a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, pois o ato enunciativo será sempre constitutivamente de autonomia relativa, porque

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Eles não têm analogias consigo (BAKHTIN, 2010a, 2010, p. 371).

O terceiro princípio destacado por Foucault, o da *especificidade*, relaciona-se à regularidade do discurso em ser uma prática que impomos às coisas: “não há uma providência pré-discursiva”, dispondo o mundo a nosso favor; nosso discurso sempre será como “uma violência que fazemos às coisas” (p. 53).

Desse modo, encontramos o princípio da exterioridade: trata-se de conceber o discurso em suas “condições externas de possibilidade”, não se desviando dos

acontecimentos; ao contrário, alargando-os para descobrir incessantemente, “novas camadas, mais superficiais ou mais profundas” (p. 54):

[...] das variações cotidianas de preço chega-se às inflações seculares [...]. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição (FOUCAULT, 2011, p. 55-56).

Estes quatro princípios contêm, segundo Foucault, quatro noções: acontecimento, série, regularidade e condição de possibilidade, que se opõem respectivamente às noções: criação, unidade, originalidade e significação (p. 54).

Outra análise que ressalta na leitura de Foucault (2011) refere-se ao que ele chamou de “regras de uma ‘polícia’ discursiva – a disciplina – a que devemos reativar em cada um de nossos discursos” (p. 35), pelo que me faz pensar sobre o contexto de formação continuada de professores: um professor ‘levado’ para a formação para que consiga que sua verdade entre “no verdadeiro” do discurso dos formadores: os discursos de ‘dar voz ao professor’, dar ‘chance’ a estes atores de deixarem de ser os ‘monstros’ e suas proposições aparecerem como legítimas e válidas, fariam parte no “jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras fixadas”; nesse caso, não por uma disciplina, mas por um espaço institucionalizado de formação.

Foucault define três tipos de coerções do discurso: “as que limitam esses poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam” (2011, p. 37). Mais adiante, o autor fala de uma profunda *logofobia* que justificaria a *rarefação* dos discursos, sua ‘administração’:

[...] uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso (FOUCAULT, 2011, p. 50).

Tomando essas argumentações de Foucault, reconheço que nos espaços de formação haja ao mesmo tempo, “recursos infinitos para a criação dos discursos” e recursos infinitos para restrição e coerção dos discursos. Se tomarmos a formação continuada como uma ‘sociedade de discurso’, creio poder pensar que a adoção da *homologia de processos* como metodologia abarca o que Foucault analisa como ‘rarefação’ dos sujeitos que falam: uma autoria autorizada porque o sujeito satisfaz as exigências, ou aceita ser qualificado pela “sociedade de discurso” - hoje difusa:

se não se pode mais pensar em um caráter doutrinário de discursos dogmáticos validados dos ‘iluminados’, ainda são ínfimas as chances para uma permutabilidade “entre a palavra e a escuta” (FOUCAULT, 2011, p. 40).

Sabe-se que a educação [...], segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

[...] O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2011, p. 44).

O que é possível em acordo com Bakhtin é pensar na defesa de que as tensões entre as múltiplas vozes sociais são ininterruptas e que a responsividade, a *compreensão responsiva ativa*, sim, essa é individual, socialmente individuais:

Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contatando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades de sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem: cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente (BAKHTIN, 2010a, 366).

Muitas perguntas surgem após essas leituras, tanto se pensarmos no lugar de autoria do pesquisador ou do pesquisador-formador com relação ao professor da escola básica em formação, quanto se pensarmos inversamente: a aposta em ‘percursos de autoria’ conferiria a uma formação continuada o ‘status’ de ‘sociedade de discurso’ fundadora de discursividade, que motiva à transgressão, à autoria?

A vontade de verdade torna-se contornável à medida que a palavra vai deixando de ser proibida e se tornando problematizadora dessa própria vontade de verdade. No caso dos que atuam numa formação, há quem se mobilize por uma ‘vontade de verdade’ que, embora não prescindia de um suporte institucional – com seu discurso de verdade – para conferir-lhe ainda *poder* sobre outros discursos, busca superar a ‘vontade de saber’ classificatório, estruturalista-prescritivo e mesmo que idealmente, *verdades que não constroem*.

### 3.4 Formação Continuada ‘transdiscursiva’: por uma autoria ‘transgressora’

Podemos pensar numa autoria ‘transgressora’ como uma possibilidade de uma formação de perspectiva transdiscursiva, ou, retomando a conferência de Foucault no Collège de France (1970), uma autoria que nasce do desejo “de não ter de começar”, que resulta de um encadeamento e alojamento em outra autoria, uma “estreita lacuna”, o ponto que se evidencia e se aproveita do instante em que a palavra fica suspensa e desaparece como a dizer-nos: ““É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há””(2011, p. 6).

Em outras palavras, estou defendendo que formações instauradoras de discursividade são aquelas que tornam possível relacionar-se com a teoria de um autor não apenas para fazer “um certo número de analogias”, mas também “um certo número de diferenças”, que abre “espaço para outra coisa diferente” dela, que permite o ato de transgressão, mas que, no entanto, pertence ao que ela fundou. Ou seja, como Foucault (1992) argumentou: “a instauração de uma discursividade é heterogênea às suas transformações ulteriores”, um “perpétuo jogo” em que se faz necessário que esta instauração seja esquecida e o impedimento do próprio retorno só podem ser interrompidos pelo “retorno ao próprio texto, ao texto em sua nudez e, ao mesmo tempo, no entanto, retorna-se ao que está marcado pelo vazio, pela ausência, pela lacuna no texto”.

[...] – jogo que consiste em dizer por um lado: isso aí estava, bastaria ler, tudo se encontra aí, seria preciso que os olhos estivessem bem fechados e os ouvidos bem tapados para que ele não seja visto nem ouvido; e, inversamente: não, não está nesta palavra aqui, nem naquela palavra ali, nenhuma das palavras visíveis e legíveis diz do que se trata agora, trata-se antes do que é dito através das palavras, em seu espaçamento, na distância que as separa (n.p.).

A perspectiva discursiva sobre a formação de professores faz pensar numa “invasão do mundo da vida no mundo do sistema” e vice-versa, aproximando-nos do sentido discutido por Orquiza de Carvalho e Carvalho (2006), apoiados em Jürgen Habermas, sobre a interação universidade-escola: professores e formadores envolvidos numa atividade ativo-investigativa que se constitui no “papel de conector das singularidades representadas nas situações reais da escola”. Nesta atividade ativo-investigativa, importam não só os saberes dos professores e dos conhecimentos acadêmicos dos formadores, mas também os “atos de comunicação,

produção e organização social dos envolvidos” (n.p.); poderíamos, num ‘contentamento’, de certo modo ‘desavisado’, concluir que se trata de “uma vontade de verdade” nos discursos *pelos* discursos.

Mergulhada nestas leituras, revelam-se a mim paradoxos nos discursos contemporâneos sobre formação continuada de professores: quando se trata efetivamente de colocar o professor como autor inserido no sistema de propriedade de um discurso científico sobre educação, de uma formação ‘transdiscursiva’, no dizer foucaultiano, estabelecendo “uma possibilidade infinita de discursos” (FOUCAULT, 1992)?

A discussão sobre a prática em sala de aula nos espaços de formação continuada em que não se pretende formatação não se dá sem medo de deslocamentos, desconstruções, frustrações, embates, simplesmente porque se recusa teoricamente “uma relação patológica com o saber” e se defende uma relação com a vida em que a linguagem possa “admitir o impensável, o desviante, a recriação de si a partir de uma “política de renomeamento”, conforme defende Larrosa, em sua “Pedagogia Profana”” (2000 *apud* BRAYNER, 2005, p. 70). Ao contrário, estas escolhas fazem de uma formação assim concebida, o retrato, um dos melhores protótipos das tensões ininterruptas entre múltiplas vozes sociais, da dialogia humana.

A necessidade de catarses de alguns professores marca muitas vezes os espaços de formação continuada, até mesmo, impondo-se às pautas elaboradas pelos formadores, que vão buscar caminhos que os ajudem a ‘administrar’ melhor a escuta desses professores. Escutá-los é escutar também a realidade institucional, as múltiplas vozes que formam continuamente o professor, procurando compreender processos de ‘automação’ e ‘deformação’ na formação, também uma espécie de ‘hierarquia oculta’ entre os sujeitos na esfera da formação continuada - entre professores e professores e entre professores e pesquisadores-formadores, engendrando saberes e poderes.

E vamos experimentando que realmente ‘na prática, a teoria é outra’: nessas interrelações, o discurso sobre o aluno de classe popular - em sua maioria, desconhecido pelo formador -, feito pelo professor da escola básica soa muitas vezes estranho, inaceitável, mas, também o discurso do formador sobre esse aluno soa estranho, inaceitável para esse professor. Há uma dificuldade de aproximação entre o aluno real imaginado e ao mesmo tempo modificado pela idealização do

formador e o aluno real da sala de aula do professor. O que as dificuldades de aproximação entre esses 'dois mundos' provocam, trazem ou não de alteração no sujeito aluno é algo que me mobiliza.

Portanto, ainda trago dois conceitos bakhtinianos – *reflexo e refração* -, principalmente por considerar uma possibilidade de aproximá-los com o conceito de *transdiscursividade*, ao invés de *interdiscursividade*, para pensar uma autoria '*transgressora*', '*transgressiva*', impulsionada certamente pela leitura de Foucault.

Inicialmente, tomo o trabalho de doutorado de Tápias-Oliveira e, mais precisamente, seu texto publicado no "Seminário de Pesquisa em Estudos do Letramento e disponibilizado no Site Letramento do professor (2004-2005)<sup>17</sup>, porque a autora utilizou-se dos conceitos Reflexo e Refração para pensar a formação para a atuação docente no ensino da língua materna; recorre do mesmo modo que eu aos estudos da Física pela óptica e não pelo viés da termodinâmica, em que seria mais apropriado o termo *refratário*. A autora utilizou-se dos conceitos de reflexo e refração, recorrendo aos teóricos do letramento, principalmente a Barton, Hamilton e Ivanic, tratando dos conceitos de "letramento situado" e gêneros, embora, enxergue, também neste último, implicações dialógicas e provocação de posicionamentos.

Defende ainda a autora, apoiada em De Corte (1996), uma aprendizagem ancorada em "contextos sociais e físicos autênticos, da vida real, que sejam representativos das situações nas quais os alunos deverão usar seu conhecimento e habilidades mais tarde"; no caso dos gêneros, considera-os conteúdos "estudados, pensados e repensados para serem aplicados a outras realidades situadas" (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 6-7). E em textos considerados essencialmente polissêmicos, a refração se constituiria de mais uma interpretação.

Marco entre as argumentações da autora o que considero um contrassenso, quando ela afirma que "*a refração ficará por conta dos aspectos cognitivos do planejamento textual* (geração, seleção e agrupamento e organização de ideias), que será diferente de acordo com as idiosincrasias de cada aluno ao processar o desenvolvimento de seu texto" (p. 9) - ora, o processamento cognitivo é sempre o mesmo; os caminhos para ele é que são diferentes.

---

<sup>17</sup> Cf.: Artigo "O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna". Disponível em: <[www.letramento.iel.unicamp.br/.../Reflexo\\_e\\_refracao...\\_Eveline\\_M\\_Tapias-Oliveira](http://www.letramento.iel.unicamp.br/.../Reflexo_e_refracao..._Eveline_M_Tapias-Oliveira)>. Acesso em 09/02/2014.



A autora aproxima-se de Kleiman e Bazerman, precisamente quanto à ideia de agenciamento na escola, pressupondo os sujeitos escolares agentes sociais que necessitam aprender a escrever bem textos que materializam os gêneros, para que, desse modo, possam agir nas interações de que participam, tanto na escola quanto nos outros contextos sociais. Ela compreende que em ambos os autores, a possibilidade de refração é ancorada no pressuposto de que o aluno apresente algo mais do que o reflexo desse conhecimento, ou seja, que em seu cotidiano, num processo de refração, ele faça “diferente do que vivenciou em suas práticas de letramento na escola” (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005, p. 6-7).

Ressalto as orientações de Tápias-Oliveira sobre a localização dos conceitos na obra de Bakhtin e as considerações que fez do pensamento bakhtiniano: “Bakhtin, em seu livro “Marxismo e filosofia da linguagem” (2002), em vários momentos comenta sobre o caráter reflexo e de refração do signo (p. 32, 44, 47), da ideologia (p. 38), da relação entre infra e superestrutura (p. 41), da língua (p. 194) e da palavra (p. 195).

Contudo, embora o trabalho apresente uma proposta pertinente ao ensino da língua e formação docente, considero equivocada a ideia da autora sobre Bakhtin de que: “Em todos esses momentos, o autor expõe ora a dubiedade, ora a característica intrínseca desses elementos em um espaço altamente dialógico, que pressupõe um entendimento mais relativo ou sócio-historicamente situado, das coisas” (p. 1). Minha compreensão é a de que Bakhtin fala de aspectos distintos do mesmo ‘fenômeno’.

Tudo é refração em Bakhtin. Não há sentido sem refração. Suas argumentações (2010b) estão voltadas para uma compreensão filosófica da linguagem, ou como ele mesmo sugeriu, uma “*filosofia do signo ideológico*”. E, defendendo um método sociológico de base marxista para estudar “as leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos”, o autor dá à palavra lugar de centralidade: a palavra “presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” que, “com ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos” (p. 38) em um “*terreno interindividual*” (p. 35). Para Bakhtin, apenas esta abordagem trata de modo concreto “o problema da mútua influência do signo e do ser”; do processo de refração realmente dialético do ser no signo (p. 45).

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes* (p. 47).

Nesse ponto, o autor defende que a “*refração ideológica do ser em processo de formação*, seja qual for a natureza de seu material significante, é *acompanhada de uma refração ideológica verbal*” (p. 38). Se o signo ideológico “resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação”, será modificado do mesmo modo se houver uma modificação destas formas de interação. Todo signo ideológico é portador de uma dialética interna, ou seja, por um lado, confronto entre índices de valor contraditórios nas relações sociais em curso revelam o quanto ele é vivo e móvel; por outro lado, apresenta tendência a tornar o signo “intangível”, “monovalente”, abafando ou ocultando a luta dos índices sociais de valor, o que “deforma o ser”; ou seja, ao mesmo tempo em que reflete uma realidade, refrata uma outra. “Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico”, segundo “critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc)” (p. 32).

Nesse caminho de investigação, pensei na possibilidade de algumas aproximações teóricas. Primeiramente, o conceito de *transgressão* ao conceito de *refração*, se eu considerasse esta última, como sugere Bakhtin (2010b, 196s), a possibilidade de “resistência às influências” por forças que “animam na profundidade” e perspectivam “novas formas de comunicação socioverbal, de interação verbal dos falantes e todo um novo mundo de interação verbal e de entoações sociais”. Do mesmo modo, o conceito foucaultiano de *transdiscursividade* ao conceito de *experiência* de Jorge Larrosa, como aquilo que nos acontece: considerando uma discursividade vivida entre os sujeitos que *os atravessa*, que *os acontece*, temos então a *autoria transgressora* como resultante da *transdiscursividade* e menos da *interdiscursividade* - a última como constitutiva do ser humano e a primeira como um desafio.

Voltando para a questão da autoria na formação e trabalho docente, a defesa de um pesquisador-formador por impulsionar a produção de ‘*textos transgressores*’ e, por isso mesmo, de *autores*, implica, a meu ver, *uma autoria de um discurso transgressor face a modelos de formação de perspectiva tecnicista e baseados numa homologia de processos*. Tanto para o contexto da escola quanto da

formação, esta experiência é importante na medida em que não somente favorece “descobrir’ o que somos, mas ‘recusar’ o que fizeram de nós” (BRAYNER, 2005, p. 70), negando ou afirmando o discurso do Outro, não no sentido de negar nossa constituição alteritária, mas, retomando uma leitura do filósofo Castoriadis (1991), “com conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constitui como a verdade própria do sujeito – como minha própria verdade”: recusar as diferentes formas do discurso do Outro no sentido de não alienação, de não determinismo, como um sujeito autônomo, mas relacional, não autárquico, “que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo” (p. 125-126).

Bakhtin me ajuda a pensar uma formação transdiscursiva, à medida que seu pensamento pressupõe que todos os sujeitos se alteram na dinâmica discursiva. Tanto a dinâmica discursiva entre pesquisadores-formadores e professores da escola básica como a que se dá nas salas de aula apontam caminhos para uma responsividade responsável, corroborando a *minimização* do caráter simulativo-artificial do ato pedagógico – não há como a escola levar os alunos a viver cada situação de aprendizagem em cada situação de vida -, que leva quase sempre à experimentação e muito pouco à experiência, àquilo que ‘nos acontece’, nos ‘atravessa’ (no sentido larrosiano).

Ocorre muitas vezes que, na prática da abertura desses espaços de escrita, os sujeitos ‘desaparecem’, são meros comentaristas desses autores pesquisadores-formadores. Por meio de uma paráfrase de trechos da poética sociológica bakhtiniana, podemos indagar sobre o modo como é recebida a palavra outra no contexto de pesquisa e de pesquisa-formação: Ela é tratada apenas como tema de um discurso do autor (pesquisador ou pesquisador-formador, os outros professores sujeitos de pesquisa, ou o próprio professor sujeito de pesquisa com relação a si mesmo)? Ou este autor, penetrando na plenitude do conteúdo dessa palavra reportada, numa percepção ativa da palavra outra, abraça-a, objetivando-a em seu contexto? Como a enunciação outra vive quando passa a fazer parte da consciência concreta, quer dizer, do discurso interior de quem a recebe? Como a palavra produzida por parte daquele que a recebe é ativamente tratada e como se orienta em relação a essa?

Para quem busca um novo *modus operandi* de formação continuada que rompa ou vá além da lógica do *ensinar a fazer*, dos ‘produtos prontos para o consumo’, o problema não é mais o que dizer para o professor, pelo professor ou

sobre o professor. Ambos têm o que dizer, se os discursos movem o mundo, como diz Sobral (2009a, 2009b), analogamente, os discursos devem mover a formação continuada docente. Isso nos diz muito num tempo em que urge valorizar *experiências alteritárias e não autoritárias: que colecionemos posições divergentes, desloquemos os próprios olhares, tiremos as coisas do lugar, busquemos correspondas responsáveis*. Trata-se de uma busca pela *palavra de duas vozes, bivocal*, diz Bakhtin.

Em Bakhtin, diríamos que mesmo o calar constitui-se numa *recepção ativa da palavra alheia, um processo de compreensão, cotejamento dessa palavra*. A valorização do movimento vivo de interlocução *multidimensionaliza a relação face a face: eu diante/sobre mim (pesquisador-formador), eu diante/sobre o outro (o professor da escola pública) e eu diante /sobre outro do meu outro (o aluno da escola pública)*. A categoria do *ato singular, da assinatura* do sujeito bakhtiniano do não-álibi me é muito valiosa para as análises de meu objeto de investigação. Minha preocupação maior continua com foco nas relações entre os sujeitos na sala de aula, numa educação que seja capaz de “atingir o núcleo criador da pessoa” (BAKHTIN, [1992b] p. 412, 2010a).

Calcando-se no pressuposto da alteridade responsiva, vivida numa perspectiva hermenêutica e dialética, a formação continuada de professores, sendo marcada por intencionalidades de formadores, pesquisadores, professores, é compreendida como espaço de constituição de ‘um unísono’ produzido por diversas vozes - professor, formador, alunos, pais, gestores, universidade etc; não um lugar de ‘extração’ de uma ‘seiva’ do conhecimento do pesquisador-formador, mas o lugar de experiências de *folheamento, camadas* (ANDRADE, 2010, 2011).

Sugiro pensarmos então em *reflexos refratados* ao apostarmos numa formação que privilegie a autoria, rompendo com caminhos discursivos em que não há *lugar* para os sujeitos. Trata-se de *um refletir* como meio e não um fim - como na ‘estilística do eu’ -, mas de ‘abrir poros’, ‘preparar caminho’, ‘fincar alicerces’. Isso implica imaginar, aprender, pesquisar e fazer acontecer o *inédito viável*.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos *existir* sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (FREIRE 1992, p. 98).

### 3.5 A perspectiva da ‘heterologia’ da/na dialogia da Formação Continuada de Professores

A noção de *heterologia* chega a meus estudos em consequência das problematizações que fui fazendo sobre a *homologia* como perspectiva metodológica na formação de professores e as concepções que a ela subjazem. Entrelaçando meu objeto de estudo - dialogismo e discurso na formação e trabalho docente com o ensino da língua materna nos Anos Iniciais - ao caminho teórico-metodológico de um espaço de formação continuada de professores alfabetizadores que se pretende fundador de discursividade e que, ao mesmo tempo, não deixa de apostar em reverberações dessa formação nos atos pedagógicos concretos em sala de aula, é que começo a elaborar uma concepção dessas esferas sociodiscursivas como uma *rede* constitutivamente *heterológica*.

Trago nesta subseção, num primeiro momento, alguns excertos do artigo do sociólogo francês Philippe Joron (JORON, 2006), em que ele se dedica a estudar a noção de *heterologia* em Georges Bataille<sup>18</sup>, “a fim de estabelecer uma relação de correspondência entre os processos orgânicos e/ou fisiológicos e os fenômenos obscuros da vida social: o que ele chamava a ‘parte maldita’ ou ainda a ‘despesa improdutiva’”<sup>19</sup>. A partir de “paradigmas heurísticos da sociologia da cultura e das ciências da comunicação” (p.11), ou, segundo o que ele define como “ótica da heterologia sociológica”, Joron tomou como um dos objetivos de seu estudo:

[...] a aplicação da heterologia no foco dos estudos socio-comunicacionais, tentando trazer finalmente essa perspectiva para o entendimento da alteridade, das relações de comunicação com o que é efetivamente outro,

<sup>18</sup> Georges Bataille (1897-1962), escritor francês, a quem recorrem pesquisadores de diferentes campos das Ciências Humanas e Sociais, traz como temas centrais em suas obras o erotismo, a transgressão e o sagrado, influenciado pela própria experiência estética circunscrita na arte surrealista e no campo político no âmbito da esquerda radicalista, conforme as informações disponibilizadas em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Georges\\_Bataille](http://pt.wikipedia.org/wiki/Georges_Bataille)>. Acesso em 21/02/2014.

<sup>19</sup> Vale ressaltar as informações de Philippe Joron a respeito de Georges Bataille: escritor de romances “pornográficos, censurados”, um “ensaísta prolífico”, “de raciocínio obsessivo”, “um intelectual maldito, obscuro, extremista, perigoso: um pensador do impossível. Daí uma certa dificuldade para utilizar as suas intuições no campo institucional das Ciências Humanas, isso sem levar em conta o fato de haver ficado extremamente evasivo em relação a essa famosa Heterologia”. Para Joron, Bataille apresenta um pensamento subversivo, transgressor dos fenômenos existenciais “desprovidos de utilidade - a violência, a festa, o jogo, o sexo sem finalidade de reprodução, etc. -, isto é, à despesa social nas suas modalidades particulares”. A heterologia seria uma “ciência” de “perspectiva antropológico-sociológica que se propõe não somente de mostrar o que é deixado de lado, desprezado — a vida improdutiva — mas também de trazer uma ordem de compreensão ao conjunto desses fenômenos que a mentalidade produtiva dos homens não leva em consideração, esconde sob os traços de uma integridade aparente, apesar de constitui-los” (2006, p. 14s).

heterogêneo no sentido amplo da palavra, tanto nas esferas intersubjetivas como nos universos holísticos (p. 12).

Interessante também no trabalho de Joron é a alusão ao tema a partir da realidade brasileira: cita os estatutos da criança, do idoso, do negro. A criança é “símbolo da vida”, no Estatuto da Criança e do Adolescente, portanto, constitutiva da “homogenidade global”, mas,

quando ela é favelada, quando ela se torna abandonada, quando ela invade os espaços públicos, as ruas, as esquinas, quando a sua marginalidade se torna central, evidente demais, assustadoramente visível, quando ela começa a perturbar a consciência moral, então ela é automaticamente encarada como um elemento heterogêneo, diferente, outro (JORON, 2006, p. 19).

Joron analisa que, do mesmo modo que com relação à criança, a pessoa idosa, “Senhora da sabedoria, da experiência, da memória, da tradição, da vida enriquecida e enriquecedora”, é também “um elemento heterogêneo, inútil, improdutivo, não funcional, incapaz de desenvolver e assumir um papel de rentabilidade e eficácia”; e, por fim, “as favelas, pobreza, violência, racismo, segregação, analfabetismo, fome, etc” encobrem vergonhosamente “a fotografia do negro brasileiro”, “elemento fundamental da homogeneidade brasileira, do seu sincretismo cultural e racial, do seu pluralismo dos valores” (JORON, 2006, p. 20).

Ao ler estas analogias na compreensão de Joron, reporteime a algumas reflexões que venho tentando fazer sobre o modo como o fenômeno ideológico da criminalização da pobreza pode estar relacionado a alguns modos de dizer e de agir docentes - que compreendo estar significado socioculturalmente -, com relação aos alunos que estudam principalmente nas escolas municipais e estaduais, que são as grandes “portas de entrada” à educação escolar no contexto brasileiro. Essas reverberações (ou não) serão discutidas no capítulo posterior.

Joron esclarece que a *heterologia* “não é uma ciência propriamente dita mas um Logos, um discurso sobre o significado dos fenômenos heterogêneos”, que se interessa pela “função social da alteridade, do que é potencial ou efetivamente outro”, buscando compreender o “intercâmbio permanente”, “a ação recíproca, convergente ou conflitual” nas relações sociais (p. 21). Essa ação dá-se, segundo Joron, a partir de quatro níveis de acomodação:

1 - um nível individual: há uma ação recíproca entre o indivíduo e ele mesmo em função do que ele deve, pode ou quer fazer no seu ambiente natural e cultural;

2 - um nível inter-subjetivo, isto é inter-psicológico e inter-corporal, que coloca cada um de nós diante das suas capacidades de convivência ou de agressividade;

3 - um nível coletivo que permite compreender o grupo, a comunidade ou a multidão como uma entidade peculiar que pensa e age de um modo autônomo: um “divino social” (Emile Durkheim) cuja realidade é sempre uma “coisa” a mais do que a simples soma dos atores sociais;

4 - um nível holístico que coloca o indivíduo numa relação de comunicação com o mundo, numa situação de comunhão com a existência de um modo geral: “o que comunica é a parte cega que não se conhece nem conhece” (Bataille, 1986: 161). (JORON, 2006, p. 21).

Terminando seu artigo, Philippe Joron descreve a experiência humana como uma “viagem permanente em busca do outro” por meio de um “processo de introspecção crítica”, e, conclui que “a exploração de si transforma-se em importação dos outros”, e que a alteridade é “deixar existir esse duplo, esse estrangeiro mais íntimo que nosso íntimo”, citando Mario Carelli (1994, p. 257, *apud* JORON, 2006, p. 23).

É essa “viagem permanente em busca do outro”, essa “estrangeiridade humana”, uma proposição que se aproxima das argumentações bakhtinianas de alteridade. E, como uma grata surpresa, ao pesquisar o termo *heterologia*, descobri que Todorov faz referência a ele no prefácio à edição francesa do livro *Estética da criação Verbal*:

Bakhtin constata que a literatura sempre jogou com a **pluralidade de vozes**, presente nas consciências dos locutores, porém de duas formas diferentes: ou o discurso da obra é em si mesmo homogêneo, mas se opõe em bloco às normas linguísticas gerais, ou a **diversidade do discurso (a heterologia)** encontra-se representada no próprio interior do texto. É essa segunda tradição que atrai particularmente a sua atenção, tanto dentro quanto fora da literatura; daí o estudo das festas populares, do carnaval, da história do riso. O que lhe parece agora muito mais importante são todos os laços que se tecem entre a literatura e a cultura. Mais do que construção ou arquitetônica, **a obra é, acima de tudo, heterologia, pluralidade de vozes, reminiscência e antecipação dos discursos passados e futuros; cruzamento e ponto de encontros; ela perde, de repente, sua posição privilegiada.** Portanto, Bakhtin reencontra a **transtextualidade**, não mais no sentido dos métodos formalistas, mas no sentido de pertencer à história da cultura. É daí que surge sua **teoria dos gêneros**, fruto dessa concepção dialógica da linguagem, centro das suas investigações (2010a, XXVIII). (grifos meus).

No artigo de Marques (2004), a autora repete:

Para Todorov (1979:15), Bakhtin constata que a literatura sempre jogou com a pluralidade de vozes, presentes na consciência dos locutores, mas de duas formas diferentes: ou o discurso da obra é em si mesmo homogêneo, mas se opõe em bloco às normas linguísticas gerais; ou então a diversidade do discurso (a ‘**heterologia**’) se encontra representada no próprio interior do texto (p. 3) (grifos meus).

Alguns trabalhos como o de Ramos (2009), e, principalmente a obra traduzida de Antóine Berman (2007), afirmam ter Bakhtin desenvolvido a noção de *heterologia*, além de outras duas noções: *heteroglossia* (diversidade das línguas) e *heterofonia* (diversidade das vozes), referindo-se ao gênero *romance*. Em sua dissertação de mestrado, Ramos (2009) faz referência ao termo *heterologia* em Bakhtin:

a questão da variação linguística funcional, discursiva, facetas da heterologia ou pluridiscursividade que, para ele, caracteriza os discursos. Ocupa-se, em seus trabalhos, da diversidade de vozes, das línguas e dos tipos discursivos. O termo **heterologia**, embora, em princípio, aplique-se à **diversidade de tipos discursivos**, é empregado, muitas vezes, nos escritos de Bakhtin, para a **diversidade em geral dos diferentes elementos que caracterizam o discurso: de gênero, de profissão, de camada social, de idade e de região**. Todos esses elementos de variação devem ser considerados quando se pensa em comunicação verbal entre seres humanos (p. 26s) (grifos meus).

Em Larrosa (2012, n.p.), o termo *heterologia* aparece vinculado ao termo *experiência*, e o autor defende o pressuposto da *dialogia heterológica*:

Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. Por isso no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma **heterologia** do que de uma **homologia**, ou melhor, trata-se mais de uma **dialogia** que funciona **heterologicamente** do que uma dialogia que funciona homologicamente.

Contudo, ressalto que a perspectiva bakhtiniana da dialogia é por definição heterológica, plural: *dia* significa mais de um; portanto, dialogia é por definição heterológica e nunca homológica. Se Jorge Larrosa estivesse partindo da filosofia bakhtiniana, estaríamos então diante de um *pleonasma*.

Como caminho metodológico nos processos de formação, o princípio da *heterologia* ou da pluridiscursividade constitutiva dos discursos é antagônico ao princípio da *homologia*, pelo que este último apresenta de paradoxal: se em Heráclito, *homologia* estava ligado à noção de concordância, acordo -, como perspectiva de formação continuada, subjaz na verdade uma ideia verticalizada das posições dos sujeitos em busca de conhecimentos e saberes, uma recusa hierarquizada de partilha das riquezas da diferença (GERALDI, 2007, p. 50 *apud* BRANCO, 2010, p. 223), e, conseqüentemente, ínfimas possibilidades de os sujeitos se pensarem imbricados/atravessados enquanto buscam o conhecimento.

Espera-se muito mais que o professor pesquisador-formador possa “alterar” o professor da escola básica do que o contrário, ou que ambos se alterem na



temporalidade da formação. Contudo, isso significaria uma concepção de que os sujeitos envolvidos nessa esfera discursiva precisam e podem visionar possibilidades de uma *transdiscursividade responsável* - pensando não apenas no conceito foucaultiano de “transdiscurso” com referência do autor a Freud, Marx e Saussure como autores transdiscursivos, cujos discursos acarretam a articulação de novos lugares de enunciação, e não a ideia de serem os ‘primeiros’, mas pela capacidade de “atravessar discursos estabelecidos”, provocarem uma desestabilização tal que se produzam indefinidamente novos discursos (FELIPPE & ARÁBIA, 2010, p. 174). Nesse caso, o prefixo latino ‘*trans*’ está remontando à ideia de “além de”, “através de”. Outrossim, penso no termo *transdiscursividade* como provocadora de ‘transgressão’, termo também discutido em Foucault; porém, busco um alargamento do sentido de *entrecruzamento e atravessamento* que os textos transdiscursivos possibilitam, e o faço tanto apoiada em Jorge Larrosa, sobre o sentido de *experiência*, como também na ideia de *refração* e de *ato*, discutidos por Bakhtin em diferentes obras.

Retomando primeiro Larrosa (2002, n.p.):

Se o experimento é repetível, a **experiência** é **irrepetível**, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma **dimensão de incerteza** que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a **experiência** não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas **é uma abertura para o desconhecido**, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer (grifos meus).

O pensamento de Larrosa nos é caro para pensarmos sobre a importância da formação como experiência. Larrosa defende uma limpeza da palavra *experiência* de suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes; e, citando Walter Benjamin, o autor conclui que o que caracteriza o nosso mundo é *a pobreza de experiências*: “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara<sup>20</sup>, e que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

Ao pensarmos nas formulações de Larrosa sobre o sentido da experiência como aquilo que *nos* acontece, e nos acontece quando, na diferença, nascem novos sentidos (SOBRAL, 2009a), cabem-nos alguns questionamentos: *Que vida/objetivos*

---

<sup>20</sup> Palestra proferida no 13º COLE - entre 17 a 20 de julho de 2001. Tradução de João Wanderley Geraldi. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/atualidade/info/textos/saber.html>>. Acesso em 12/02/2014.

*comuns há entre pesquisadores-formadores e professores-formadores da educação básica e como são postos nos espaços de formação continuada na universidade? Que vida/objetivos comuns há entre esses dois grupos de sujeitos sociais - pesquisadores-formadores e professores-formadores da educação básica e os alunos das escolas brasileiras, especialmente, da escola pública das grandes cidades?*

Este princípio na formação continuada de professores representa metodologicamente, *tempoespaço* de contrapalavras ativas e responsivas, isto é, de “*outros discursos*” ante discursos hegemônicos; pressupõe-se que a mudança somente pode acontecer pela via do “embate social” e quebra e “troca do instituído” (MIOTELLO, 2005, p. 275 *apud* BRANCO, 2010, p. 210). Heterologia, como perspectiva, implica valorização do direito de voz, sempre revolucionário em situações de regimes autoritários (DALLA-DÉA & BRANCO, 2010, p. 231), valorização “da presença perturbadora do outro, daquilo que lhe é exterior constitutivo, ou seja, a alteridade” (MIOTELLO & PIMENTA, 2010, p. 288).

Ainda nessa direção, pensar em *heterologia* tem a ver com a ruptura com uma ideia de “fixidez ou estabilidade” de identidade; ao contrário, se tomamos como premissa que identidade e diferença são produções sociais, ou, no dizer de Miotello e Pimenta, apoiados em Tomaz Tadeu da Silva (2008), “são construções simbólicas advindas de relações de poder” “que tentam fixar normas, parâmetros e modelos para as identidades” (p. 289), então, o que cabe é uma assunção responsiva de pressupostos como indeterminabilidade e indefinibilidade, provisoriedade da identidade e da diferença. Os autores falam de uma exploração das possibilidades “de perturbação, transgressão e subversão das identidades, denunciando o seu caráter de artificialidade e demonstrando o seu processo de acabamento provisório pela alteridade” (p. 290).

Nesse sentido, a noção de *ato* em Bakhtin, é apresentada por Augusto Ponzio, na Introdução de “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010c, p. 10), como sendo um passo, uma “ação arriscada”, “tomada de posição”, um passo “transgrediente” – originado do latim, *transgredo* -; *ato* significa “dar um passo fora de qualquer alinhamento, combinação, sincronia, semelhança, identificação”. E, sem dúvida, esse ato implica em assunção de uma dupla responsabilidade (tratada também na obra citada):

a “**responsabilidade especial**”, isto é, a responsabilidade que decorre da pertença a um todo, relativa a um determinado setor da cultura, a um determinado conteúdo, e a um certo papel e função [...]; e, de outra parte, a “**responsabilidade moral**”, uma responsabilidade absoluta”, sem limite, sem álibi, sem desculpa, que por si só torna único, irrepitível o ato, enquanto responsabilidade não transferível do indivíduo (BAKHTIN, 2010c, p. 21) (grifos meus).

Admitindo a possibilidade de uma autoria “*transgressora*” na dialogia dos processos de formação, tanto no caso do pesquisador-formador quanto no caso do professor da escola básica, será ela a que poderá afetar substancialmente a dimensão ético-profissional nas comunidades discursivas *formação continuada docente e sala de aula*, principalmente a *de uma escola* que atende alunos de classes populares.

Essas proposições me ajudam a compreender as tensões entre/dos formadores pesquisadores em processos de ruptura com uma formação continuada que seja apenas uma *invasão do sistema institucional no mundo da vida* do professor e seus alunos, segundo uma lógica colonizadora, sem que se reconheça e se assumam intencionalidades utópicas no campo *ético-político e acadêmico-profissional* de corroborar uma escola, uma sala de aula em que os sujeitos, ao invés de controlados, administrados, vigiados e punidos, sejam, ao contrário, os que controlam o processo, a arquitetônica, enfim, o regime discursivo que os orienta.

Mais do que apostar em uma perspectiva discursiva de formação continuada docente, trata-se, a meu ver, de uma perspectiva ‘transdiscursiva’, que tira a todos da zona de conforto ao não se contentar em ter “receitas” para ensinar/aprender, ao não se privilegiar “oficinas”; ao contrário, a lógica é um “debruçar” coletivo sobre o campo da educação, e, principalmente, no compartilhar atos pedagógicos, sem medo da réplica alheia, e de expressar a própria réplica, porque se espera experienciar nesse espaço o valor da recíproca exotopia responsável, aquela que *retorna* responsabilmente para alargar horizontes. Essa experiência, creio, pode corroborar muito uma minimização do caráter simulativo das atividades de ensino, como uma “experiência vivida orientada” por uma relação de alteridade conosco mesmo e com os outros, que resulta de uma reflexão que nos desestabiliza, fazendo-nos refractar, desviar-nos da direção primeira; quando, uns *nos* outros, provocamos refração.

Há uma diferença epistêmica, como já disse anteriormente, entre tomar o professor na formação continuada como sendo um mero ‘cursista’ - liga-se mais

diretamente ao princípio da homologia - e concebê-lo copartícipe, ter seu argumento tomado como justo - configurando-se mais ao princípio da *heterologia*. Neste último, há como uma luta contra a lógica que põe o outro num lugar de 'mínimo', apequenado. Além disso, se esse mesmo espaço de formação for espaço também de pesquisa, procura-se romper com representações de professor 'vilão', 'culpado', ou 'coitado', 'piedoso sofredor', que transforma o espaço formador em catarse individual e coletiva. Ao contrário, somos sujeitos produtores de cultura enquanto sujeitos mobilizadores e mobilizáveis, históricos, que se alteram pela relação alteritária, enfim, sujeitos de 'assinatura-reconhecimento colocada no final', de "singularidade com a sua responsabilidade sem alibis", no dizer de Bakhtin (2010c, p. 19).

Isso nem sempre é tranquilo nos espaços de formação continuada na universidade: muitas vezes pesquisadores propõem que os sujeitos se constituam pesquisadores e acabam por surpreender, frustrar, decepcionar a muitos. Além disso, uma coinvestigação pode não ser efetivamente pautada na lógica da coparticipação, se isso for apenas 'dito'; se ambos os sujeitos não *re*-conhecerem e *re*-apropriarem-se disso epistemológica e ético-politicamente, a lógica continuará sendo a de *concessão de direito ao professor*. E isso se reverte em mais e mais processos de expropriação desse professor.

### **3.6 Os conceitos de “Carnavalização” e “Encarnação” e os gêneros discursivos na escola: caminhos ‘transgredientes’ nas concepções e práticas sociodiscursivas**

Ainda no início de meus estudos de tese, face à forte característica em simular o real nos espaços escolares em que trabalhei até hoje na educação básica, comecei a questionar o contraste entre o valor dos gêneros discursivos como objetos de ensino e como práticas discursivas reais; e, considerando como Cristóvão Tezza que “estamos permanentemente à beira do abismo do momento presente” (TEZZA, 2006, p. 242 *apud* PERNAMBUCO, 2012, p. 190), em que sentido é válido aprender os gêneros na escola pela *simulação* de eventos da vida? O que representa defender – principalmente, utilizando espaços de formação e de pesquisa - um ensino e procedimentos metodológicos que assegurem ao aluno a proficiência

da linguagem em situações de interação comunicativa, de forma que ele entenda e produza textos, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra?

Não é nada inimaginável uma escola, cuja produção de gêneros textuais seja feita para o aluno ser corrigido; e analogamente, na formação continuada, que se produzam textos nos mais variados gêneros para que o professor seja pesquisado sobre questões identitárias, suas representações sociais, e, principalmente, sobre seus modos de ensinar, pois, ele também carece de ser 'corrigido' e de reaprender a ensinar e a corrigir seus alunos. Muitas sequências didáticas para esse fim são, de certo modo, também 'inimagináveis', guardando analogias com certas práticas antigas (?) de alfabetização: por exemplo, a imitação de sons ou por meio de desenhos de seres com traços parecidos com letras do alfabeto com o intuito de facilitar a habilidade mnemônica das crianças; ou fazer a salada de frutas com a turma para trabalhar determinados fonemas, sílabas ou palavras. Do mesmo modo, aprender um gênero discursivo muitas vezes tem sido apenas uma ação de repetição e memorização, sem nenhuma intenção enunciativa individual.

Não pretendo adentrar pelos Novos Estudos dos Letramentos, mas ressalto as pesquisas de Brian Street (1995, 2006) e de vários autores do campo que discutem o modo como os letramentos múltiplos estão imbricados com relações de poder e de ideologia em diferentes contextos. Dessas argumentações, destacam-se a formulação de Street sobre letramento autônomo (unitário) e letramento ideológico (múltiplos letramentos), pois, a partir dela, intensificou-se a preocupação com projetos de letramento, de práticas de leitura e escrita na escola que estejam imbuídas de engajamento e significação, atreladas às necessidades reais dos sujeitos, como em Bazerman (2006) e Kleiman (2000): de um sujeito hábil e competente linguística e discursivamente, um mero paciente reproduzidor de fórmulas, a um sujeito agente e produtor de discursos, agentes sociais que precisam aprender a escrever satisfatoriamente textos que materializam gêneros tipificados, para poderem agir nas diversas formas interacionais tanto na escola quanto no mundo. Nestes aspectos, comungo com estes autores, pelo que a discussão sobre letramento amplia a questão dos gêneros do discurso.

Muitas pesquisas com professores dos Anos Iniciais e de Língua Portuguesa são marcadas por uma preocupação ou, uma intencionalidade de professores universitários - pesquisadores e muitos também formadores -, de ver o professor da escola básica competente, capacitado, *empoderado*, com autonomia para transpor a

teoria à prática, com uma habilidade excepcional para elaborar sequências didáticas para ensinar os gêneros do discurso. Na escola, sua entrada quase sempre tem objetivos instrucionais, curriculares, ‘modelizadores’, instrumentais, em função da preocupação em formar um aluno competente e autônomo cidadão necessário à sociedade letrada. Escola como lugar de aprender a ser letrado, não o lugar de sujeitos letrados, lugar de possível alcance do nível metalinguístico. Estaríamos apostando na capacidade humana de *metaensino-aprendizagem*, *metaformação*, consistindo em considerar a escola o lugar de concretizar a máxima “de tudo se tira uma lição”?

Essas preocupações da escola e do campo da formação continuada resultam das principais preconizações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que por sua vez receberam impactos dos estudos da Linguística Textual, principalmente, no que tange à questão dos gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino. Apesar de apresentarem uma crítica a textos narrativos produzidos na escola que “‘não contam histórias’, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem ideias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista”, além de denunciar a ênfase excessiva na avaliação como objetivo da escrita, não deixa de ser uma abordagem pragmática, instrumental, modelizadora do domínio da linguagem, um ensino voltado para a construção de habilidades na utilização de estratégias discursivas.

Defende-se a troca interpessoal, a cooperação, o espaço para a pergunta e para a resposta sobre a linguagem, da observação do professor quanto aos comportamentos dos alunos para poder melhor agrupá-los, tudo em função da eficácia na escrita em função da onipresença da escrita no mundo, eficácia que se caracteriza “pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê” (BRASIL, 1998, p. 48). O próprio pressuposto de que os primeiros anos do Ensino Fundamental sirvam para a constituição do “papel de estudante” causa-nos estranheza:

[...] disponibilidade para aprender, a responsabilidade com os estudos e com o material escolar, a capacidade de trabalhar em parceria, o respeito a diferentes pontos de vista, o respeito às normas de convivência e aos “combinados do grupo, à preservação do espaço público, entre outras atitudes (BRASIL, 1998, p. 68).

Algumas premissas inscritas neste documento oficial podem ser observadas no item “Tratamento didático” sobre o ensino de Língua Portuguesa nos Anos

Iniciais: “oferecer textos escritos impressos de boa qualidade [...] que podem se converter em referências de escrita para os alunos”; “solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los”, tomando professor e colegas como seus escribas; “propor situações de produção de textos, em pequenos grupos [...], realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar”, pois, assim, “podem experimentar papéis enunciativos, envolvendo-se com cada um, a cada vez, numa atividade colaborativa, podem ir construindo sua competência para posteriormente realizarem sozinhos todos os procedimentos envolvidos numa produção de textos”, com definição pelo professor sobre a melhor forma de agrupamento e de divisão de tarefas e de intervenção; e por fim, “a conversa entre professor e alunos” como uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos”, inclusive para desconstruir ‘fantasias’ dos alunos de que bons escritores têm facilidade para redigir, levando à compreensão de que um texto “muito mais que mostra, esconde o processo pelo qual foi produzido”, ou seja, que “os alunos saibam que escrever, ainda que gratificante para muitos, não é fácil para ninguém” (BRASIL, 1998, p. 49-50).

Tais abordagens ainda estão pautadas no *aprender práticas sociodiscursivas* na escola, uma prática das práticas, e o que me causa desconforto ‘epistêmico’ é a ideia de uma escola e de uma universidade como agenciadoras de agentes sociais, pelo que ela apresenta também de uma lógica instrumentalizadora, tecnicista, didatizante, hierarquizada, e, recorrendo mais uma vez à abordagem bourdieusiana - *reprodutora*:

Os constrangimentos da necessidade inscrita na própria estrutura dos diferentes campos pesam ainda nas lutas simbólicas que têm em vista conservar ou transformar esta estrutura: o mundo social é, em grande parte, aquilo que os agentes fazem, em cada momento, contudo eles não têm probabilidades de o desfazer e de o refazer a não ser na base de um conhecimento realista daquilo que ele é e daquilo de que nele são capazes em função da posição nele ocupada (BOURDIEU, 2012, p. 150).

Bourdieu aponta para um posicionamento crítico-reflexivo que imputa questionamentos sobre esse ‘agenciamento de professores e alunos’ na escola (BAZERMAN, 2006; KLEIMAN, 2000). O que esse discurso tem de menos pragmático e ambivalente ou em que sentido congrui com outros discursos que denunciamos como sendo tecnicistas/instrumentalistas dos sujeitos?

Por outro lado, conforme se pode constatar na revisão de literatura apresentada nesta tese, evidenciam-se no contexto das pesquisas contemporâneas

em Ciências Humanas e Sociais diferentes trabalhos que adotam uma perspectiva histórico-dialógica da linguagem, privilegiando os sujeitos em suas relações interlocutivas, as condições de produção do discurso, a argumentação, a intenção enunciativa, o lugar dos signos nos processos ideológicos, a historicidade da linguagem, etc. Entre esses trabalhos, advém certa polêmica em torno das expressões gênero textual e gênero discursivo – ressaltado desde já que Bakhtin é quem falou de gêneros ‘discursivos’. Para alguns teóricos, deve a escola ensinar os gêneros textuais para, posteriormente, os alunos poderem invocar os textos anteriores e o conhecimento implícito neles para poder produzir textos de acordo com as situações em que estiverem inseridos. Ou seja, o gênero textual é acessado para se ter acesso a um lugar na “ordem do discurso”.

A meu ver, e, segundo uma leitura da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin, a utilização do adjetivo “discursivo” à palavra gênero denota uma valorização do enunciado concreto individual dentro do jogo da enunciação, com uma entoação e valoração próprias, como resultado da compreensão responsiva ativa do sujeito do ato singular. Tomando a palavra discurso como equivalente a enunciado, entendo que faço uso de uma estrutura discursiva genérica primária ou da vida cotidiana, ou de uma estrutura discursiva genérica secundária, reelaborada socialmente a partir da primária, que vão ao encontro das necessidades de interlocução com outras esferas do interdiscurso humano.

Trata-se de uma concepção de gêneros do discurso como atividades, práticas socioverbais em que pesam posições avaliativas, gestos responsivos, dinâmicos e imprecisos, pelo caráter de historicidade da linguagem, da realidade que a precede. A busca por defender uma visão de gêneros como formas de vida e de ação não supera o aspecto ‘teatralizado’ com que se vê realizado no espaço escolar. Os gêneros discursivos na escola prestam-se mais a uma lógica de *assujeitamento* do sujeito do que às possibilidades de transdiscursividade, de réplicas “transgredientes” do sujeito do não-álibi (BAKHTIN, 2010c). A escola seria o tempo-espaço para o ressoar das entonações de duas ou mais vozes, de valorizar a dialogia da relação “entre os textos e os contextos ou instituições discursivos”, como defendeu Bakhtin (LACAPRA, 2010, p. 168), em que exprimem-se herói e autor “nos limites de uma mesma e única construção”, na palavra quase direta ou indireta livre (VOLOCHINOV, 1999, p. 177, *apud* LACAPRA, 2010, p. 166).



Os pressupostos bakhtinianos da atmosfera discursiva põem-nos numa compreensão de que nossos enunciados carregam ecos preexistentes, mesmo que não desejemos que seja assim, nossa condição humana é discursivamente alteritária; existe sempre um “já dito” que nos chega pelas diferentes modalidades discursivas que precisamos, de um modo singular, novo, reconhecer, identificar e redimensionar em nossos enunciados individuais; e concebendo assim o caráter histórico - *o aqui e agora* - e interdiscursivo tanto da linguagem quanto do sujeito, estamos certos também dos ecos pós-existentes ao nosso dito (BAKHTIN, 2010a).

Considero que essa problematização possa ajudar-nos ao menos a permanecermos alertas para que o trabalho com os gêneros discursivos na escola e na formação docente não se torne apenas oportunidade de *extração da seiva que dá sustentação à vida sociodiscursiva*. E nesse ponto, reporto-me ainda a dois autores que me ajudam neste diálogo: o pensamento filosófico-político de Hannah Arendt (2005) e de Cornelius Castoriadis (1991): a concepção de que o desejo de se revelar singularmente pelo discurso e ação em seu *mundo* plural é uma condição humana (ARENDR, 2005) e a concepção de que o homem possui capacidade de criatividade, imaginação radical e é isso que o torna cada vez mais autônomo nos processos interdiscursivos, sujeito de dizeres e fazeres lúcidos, porque pensante (CASTORIADIS, 1991). Penso que isso justifica até mesmo a idade dos porquês pelos quais as crianças passam (VAREJÃO, 2009).

Foi adentrando um pouco mais pela teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin e procurando aproximações e deslocamentos com outros autores aos quais a questão do discurso teve lugar de centralidade, é que cheguei à noção de *carnavalização* bakhtiniana<sup>21</sup>, principalmente no trabalho de LaCapra (2010), em que o autor parte do pressuposto de que Bakhtin tenha focado a carnavalização na literatura e também “uma atitude carnavalesca em relação ao mundo” (LACAPRA, 2010, p. 155-156). A carnavalização é estudada pelo autor interrelacionada com os conceitos de

---

<sup>21</sup> O carnaval como um tempo-espaco para o livre contato entre as pessoas, independente de seus lugares socioeconômicos; para a paródia, para a excentricidade, mudança de poderes, de verdades, de renovação; para a “união entre o oficial sério e o não-oficial do riso; para a profanação; enfim, “para a morte do velho e o nascimento do novo que, mesmo que seja de forma simbólica, nos remetem a um mundo utópico, sem privilégio do individual, sem hierarquias fechadas de valores, fenômenos e ideologias que imperam na vida extracarnavalesca”(Glossário Bakhtin). Disponível em: <<http://linguagemseminteracao.blogspot.com.br/2012/11/glossario-bakhtin.html>>. Acesso em 01/06/2013.

dialogismo e compreensão responsiva em Bakhtin: o primeiro, pelo que ele abarca da pluralidade discursiva que constitui a teia das relações humanas, ou seja, da “interação entre heteroglota (ou disseminador) e tendências unificadoras na linguagem” (p. 173); e a compreensão responsiva ativa, em que não há “imitação estéril, ou mera reportagem, mas a transmissão dialógica” da palavra outra devendo prevalecer, entretanto, “toda a objetividade ao cuidar das palavras de outros” (LACAPRA, 2010, p. 172).

LaCapra argumenta que uma atitude carnavalesca para Bakhtin ou uma “cosmovisão carnavalizadora” não é mera válvula de escape, mas uma possibilidade de “inversão de preconceções funcionalistas padrão”, a forma mais criativa da “*heteroglossia dialogizada*”, em contradição à visão iluminista marcada por “uma rígida divisão entre uma cultura oficial autoritária e uma cultura informal: “uma falta de senso histórico, um utopismo abstrato e racionalista, uma concepção mecanicista da matéria, uma tendência à generalização abstrata e à tipificação, por um lado, e à documentação, por outro” (LACAPRA, 2010, p. 162). A atitude carnavalesca gera uma interação ambivalente entre todos os opostos básicos na linguagem e na vida – uma “alegre [ou animada] relatividade”, na qual os polos são deslocados do seu puro binarismo e obrigados a tocar e conhecer um ao outro (LACAPRA, 2010, p. 156).

Em seu artigo, Bakhtin define o carnaval da seguinte maneira:

O carnaval é uma grandiosa cosmovisão *universalmente popular* dos milênios passados. Essa cosmovisão, que **liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do homem** (tudo é traduzido para a zona de contato familiar livre), com o seu contentamento com as mudanças e sua alegre relatividade, opõe-se somente à seriedade oficial unilateral e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos aos processos de formação e à mudança, tendente a absolutizar um dado estado da existência e do sistema social. Era precisamente dessa seriedade que a cosmovisão carnavalesca libertava. Mas nela não há qualquer vestígio de niilismo, não há, evidentemente, nem sombra da leviandade vazia nem do banal individualismo boêmio (BAKHTIN, 2005, p. 161 *apud* LACAPRA, 2010, p. 156) (grifos meus).

Retomemos a noção de “carnavalização” de Bakhtin em sua obra “A Cultura popular na idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais” (2008):

Na verdade, o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. Também ignora o palco, mesmo na sua forma embrionária. Pois o palco teria destruído o carnaval (e inversamente, a destruição do palco teria destruído o espetáculo teatral). **Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem**, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira *espacial* (p. 6) (grifos meus).

Para LaCapra, Bakhtin considerou que o mais profundo do processo histórico evidencia-se na *cosmovisão carnavalesca* porque esta “abre a dialética em ambas as extremidades e a complementa com o poder ambivalente do riso. A dialética se torna dialógica e carnavalesca” (LACAPRA, 2010, p. 162), com uma força ao mesmo tempo destrutiva e regenerativa: “injuria-louva, abate-embeleza, mata-traz ao mundo” (BAKHTIN, 1987, p. 382, *apud* LACAPRA, 2010, p. 163).

Assim foi que relatei os conceitos de *carnavalização e encarnação* com o trabalho com os gêneros discursivos na escola e na formação docente, do desejo de que possamos romper com o caráter de formalismo lógico, oficialismo e rigidez que se verificam em muitas abordagens que temos sobre esse objeto de estudo e de ensino – daí, a ideia de *carnavalização que aqui me interessa*.

Metaforicamente, compartilhando de LaCapra, significaria abrir possibilidades para “a praça pública e as ruas adjacentes”, para que, o que é marginal ou fronteiriço na vida cotidiana” possa vir “para o centro exato da comunidade”, corroborando encontros e misturas entre os opostos comuns, porque “nessa zona de festiva familiaridade, não existem luzes da ribalta para separar os espectadores dos participantes” (LACAPRA, 2010, p. 159-160). E isso mobiliza-me a pensar e defender que só tem sentido o *gênero discursivo na escola* quando *encarnado*, minimizando-se seu caráter simulativo, laboratorial, em que sujeitos *apenas* se assujeitem; e que as tão defendidas *sequências didáticas* não sejam entraves para que a vida invada o ‘sistema’ - a educação formal.

Trata-se principalmente de jogos de palavras, expressões correntes [...] de palavras, tomadas fora da rotina tradicional da relação lógica. Uma *espécie de recreação das palavras e das coisas deixadas em liberdade, liberadas do aperto do sentido, da lógica, da hierarquia verbal*. Ao gozar de uma total liberdade, as palavras colocam-se em relações e numa vizinhança completamente inusitadas. Se, na verdade, não se obtêm, na maioria dos casos, novas relações estáveis como consequência dessa associação, não é menos certo que a coexistência, por mais efêmera que seja, dessas palavras, expressões e coisas fora das condições correntes, termina por renová-las, por desvendar a ambivalência e a multiplicidade das significações internas que lhes são inerentes, assim como as possibilidades que contêm e que não se exteriorizam nas condições habituais (BAKHTIN, 1987, p. 371-372) (grifos meus).

As atividades de linguagem com propósitos didáticos podem e devem ser calcadas no real, segundo a adoção de uma perspectiva filosófico-discursiva que venha a ressignificar o gênero na escola, especialmente com as crianças menores, em radical processo de *metamorfose* com relação ao discurso alheio. E, conseqüentemente, uma formação continuada de professores pautada nesses

pressupostos faz frente a outras formações, cuja ênfase tem sido posta no texto e seus gêneros, dissociado de projetos enunciativos concretos.

A carnavalização como proposta de *aproximar mundos* implica a valorização do processo dialógico, da imbricação metodológica, com o máximo de simultaneidade/atravesamento possível entre “ver o mundo com os olhos do gênero” (SOBRAL, 2009a, 2009b) e *ver os gêneros com os olhos do mundo. Que os gêneros tomem de fato corpo em vez de ser meros simulacros ou esqueletos sem vida*. Concretamente, isso pode mobilizar-nos para um objetivo, diria mais ‘humano’, ‘encarnado’ para trabalhar os gêneros do discurso na escola e na formação docente.

Nesse sentido, resalto a necessidade de que sejam superadas práticas sociodiscursivas pautadas apenas por modismos teóricos e experimentalismos pedagógicos, parafraseando Luiz Antonio Cunha (2005), sob pena de continuarmos repetindo equívocos análogos aos cometidos com outras questões pedagógicas e educacionais em outras épocas históricas, por exemplo, com relação à *desinvenção* da alfabetização nos anos 80<sup>22</sup>.

A ideia também se aproxima de uma defesa de formação continuada docente que pode, *junto com* os professores, tomar o ato de ensinar como *ato político*, contribuindo para a escola ser formadora de um *discurso que move de fato o mundo*, motivada pelo mundo da vida, pela *vida que pulsa*. O imperativo ético e a teimosa rebeldia a que se referiu Paulo Freire tantas vezes, que não nos deixa esquecer que ‘escola é lugar de gente’, seja o ponto de partida para empreender uma investigação das condições educativas e pedagógicas que estimulem a *reação* e a produção de *réplicas desde a infância*, enxergando a criança como um ser humano de ação; as diferentes formas de intervir junto ao aluno, discutir sobre sua argumentação, reconhecendo sua necessidade de enunciar a própria palavra, de tornar público suas ideias e suas criações.

---

<sup>22</sup> Sobre este assunto, vale consultar o trabalho de Magda Soares de (2003) ou outros trabalhos como os que se encontram na coletânea do Pro-Letramento, do que destaco: “ É na segunda metade dos anos 1980 que essa palavra surge no discurso de especialistas das Ciências Lingüísticas e da Educação, como uma tradução da palavra da língua inglesa literacy. Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. Implícita nesse conceito está a idéia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (2008, p. 11).

Do mesmo modo, uma formação que oriente o processo de *metamorfose linguístico-discursiva* – segundo uma perspectiva de alargamento de horizontes de possibilidades, do *inédito viável freireano* -, de responsividade responsável no ato de “transgressão” de tornar as palavras alheias em palavras próprias (BAKHIN, 2010a).

## 4 METODOLOGIA

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo. Consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser **dialogico**.

Mikhail Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (2010, p. 400)

Vozerios, risos, vozerios, risos, ruídos, muitas falas atropeladas, alguém, outro alguém, mais alguém, formadora, professora, chega alguém, chega mais alguém...

(Expressões utilizadas pela pessoa que trancreveu os *eventos do EPELLE* audiogravados do ano de 2011).

### 4.1 Considerações iniciais sobre as opções teórico-metodológicas da pesquisa

Fazer pesquisa com foco nas relações *face a face* entre os indivíduos a partir de análises *microssociais*, ou focar as relações entre as estruturas gerais (imposições) da vida social e as trocas e situações mais específicas, recorrendo às análises *macrossociais*? Estas indagações de Brandão (2000; 2002) aludem aos dilemas epistemológicos das Ciências Humanas e Sociais ainda presentes na contemporaneidade em buscar os instrumentos mais adequados às suas análises e às possibilidades do campo empírico.

Qual o melhor observatório do mundo social: a perspectiva próxima e de “dentro” ou a perspectiva panorâmica, do alto e de “fora da cena”? O mundo pensado como um teatro: o teatro reproduzindo as matrizes de convivência, ou criando permanentemente novas formas de interagir? O mundo social como improviso permanente, surpreendente e incomensurável, ou obedecendo a um enredo definido pelas posições anteriormente ocupadas pelos atores, diretores, fotógrafos e cenaristas? O cenário enquadrando a cena, ou a cena exigindo multiplicidade de cenários? (BRANDÃO, 2000, n.p.).

Nesse sentido, esta tese que busca uma compreensão da dialogia em que se circunscreve a tríade universidade, Rede/escola pública básica e docentes/discentes situa-se entre as pesquisas que rejeitam perspectivas unilaterais, como argumentam pesquisadores do campo das novas sociologias (CORCUFF, 1995; ALEXANDER, 1987, *apud* BRANDÃO, 2000).

No campo da educação, não se concebe mais fazer pesquisa sem a articulação entre o *particular (micro)* com o *geral (macro)*, pois, somente assim há possibilidade de se chegar a uma leitura compreensiva do modo como os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos etc., manifestam-se no

interior do cotidiano escolar e da “mútua determinação de ambos” (PARO, 2001, p. 32). A interdependência entre os níveis macro e microssocial acaba se constituindo “um horizonte cada vez mais atraente para aqueles que tomam consciência da inextricável complexidade do mundo social e, nele, da educação”, conforme argumenta Brandão.

Segundo Andrade (2010), a interdependência *micro/macro* tem sido uma via teórico-metodológica escolhida por diversos pesquisadores que tratam de discurso para compreender os processos dinâmicos das configurações sociais, pautados numa concepção sócio-histórica de sujeito, discurso e sociedade. Para a autora, “as narrativas *macro*, englobando um contexto bem abrangente dentro de um panorama histórico, político, social e ideológico, explicam-se por narrativas *mezzo*, onde se inserem trajetórias individuais com inserções institucionais” (p. 26). De acordo com Nóvoa (1992, p. 15), essa perspectiva *mezzo* de compreensão dos fenômenos, ou seja, um nível intermediário entre uma abordagem de estudo de focalização mais ampla e outra de focalização mais restrita, em que unidades de análise são mais circunscritas e escalas mais reduzidas, possibilita ao pesquisador “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro”.

Superado o monismo metodológico quanto ao dualismo micro/macro, outro dilema epistemológico é sobre a melhor forma de abordagem: qualitativa ou quantitativa? Minha opção foi seguir pela trilha das pesquisas *qualitativas* quanto ao *método de investigação*, marcadas por: valorização do ambiente natural como fonte direta de dados, preocupação com os processos vividos pelos sujeitos e atenção especial às suas significações, investigação em profundidade e com maiores detalhes (LUDKE & ANDRÉ, 1986). Vale ainda ressaltar que numa pesquisa qualitativa em educação, não se espera, *a priori*, a generalização dos resultados e o *método indutivo de abordagem do problema* é o que pode possibilitar algumas conclusões.

Quanto *ao objetivo*, minha opção foi por uma pesquisa do tipo *exploratória*, pela possibilidade de delimitação e manejo com maior segurança de uma teoria de caráter demasiado amplo (TRIVIÑOS, 1987).

#### 4.1.1 O Estudo de caso como estratégia de investigação do problema da pesquisa

Quanto à opção pelo estudo de caso, ela justifica-se pela busca de compreensão da complexidade dos eventos contemporâneos a partir de contextos específicos reais, portanto, sem intenção de exercer qualquer tipo de controle sobre os eventos de comportamentos dos sujeitos participantes da pesquisa, conforme argumentos de Yin (2010). Assim, a essência do estudo de caso é tentar encontrar respostas para as perguntas “como?” - propriedade descritiva – e “por quê?”, propriedade explicativa, estudando em profundidade e com maiores detalhes determinado objeto.

Nos estudos de tese de FREITAS (2005), mais precisamente o capítulo sobre metodologia, são destacadas três propriedades do estudo de caso qualitativo: a *particularista*, a *descritiva* e a *heurística*. A primeira propriedade refere-se ao fato de o pesquisador centrar-se em formas peculiares pelas quais pessoas ou grupos sociais defrontam-se e agem em determinadas situações. Busca-se desse modo, uma visão holística da situação.

O aspecto descritivo do estudo de caso qualitativo compreende a busca de ilustração da complexidade de uma questão, focalizando os aspectos processuais, as influências das relações intersubjetivas e os impactos sobre os resultados. Costuma ser marcado pelo destaque de excertos de entrevistas, declarações escritas, documentos, valorizando as diferenças de opinião de indivíduos e grupos envolvidos. A dimensão heurística está relacionada à compreensão do fenômeno investigado, focalizando as causas do problema e as razões quanto aos modos em que se desenrolaram os acontecimentos.

Elegi Mikhail Bakhtin como o fio condutor e, como argumenta Brait (2006), isso implica um fazer pesquisa que não busca “aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (p. 23). Isso já seria suficiente para colocarmos foco não na forma objetiva e sistemática de descrição de eventos ou a contextualização da fala numa análise quantitativa de aspectos linguísticos recorrentes.

A categoria bakhtiniana do necessário responsável *excedente de visão* norteia minha exotopia de pesquisadora:



Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2010a, p. 23).

O autor sinaliza que este processo seja a vivência da *experiência estética*, ilustrando-a a partir de uma situação em que o horizonte da consciência de uma pessoa esteja “preenchido pela circunstância que o faz sofrer e pelos objetos que ele vê diante de si”. A partir do retorno a nós mesmos num lugar *fora da pessoa que sofre*, os ‘elementos transgredientes’ da consciência sofredora passam a ter “um valor puramente plástico, uma expressão que encarna e dá acabamento ao sofrimento expresso, e os tons volitivo-emocionais dessa expressividade já não são tons de sofrimento” (BAKHTIN, 2010a, p. 25).

Isso significa pressupor, como Amorim (2007, p. 12), que, “entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer” emergem significados conflituais e mesmo paradoxais. Também Kramer (2006, *apud* SILVA, 2007, p. 24) considera que a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica impactam desde o momento de seleção, até o processo de descrição, análise e interpretação dos eventos de pesquisa. O campo de pesquisa constitui-se “uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento” (FREITAS, 2007, p. 32).

Sobral (2009a, p. 39) argumenta a concepção da dialogia humana implica reconhecer que “não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto, da interação dialógica, e assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem outro nem outro sem eu”. O sujeito dialógico “contrói uma imagem de seus interlocutores típicos e com isso antes mesmo de falar, altera, ‘modula’, sua fala, seu modo de dizer”.

Para Bakhtin, o não apagamento das *divisões das vozes* pode garantir que o sentido profundo não desapareça, alertando para o perigo do ‘pensamento dogmático, utilizando-se da metáfora do peixe no aquário: por que “choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo” (BAKHTIN, 2010a, p. 401).

Com base nestas proposições teóricas, assumi a estratégia estudo de caso, buscando adotar uma dimensão histórico-dialética e dialógica para *minha* presença

de pesquisadora, partindo da premissa *de que o discurso move o mundo* (SOBRAL, 2009a), e que, portanto, *move a formação continuada docente* que pensa e repensa práticas alfabetizadoras e o ensino da língua materna na escola. Compreendemos que seja um estudo que tenta aproximar-se dos sentidos que os professores atribuem às experiências de formação.

Nesse sentido, ressalto a importância da noção foucaultiana de autoria, como fez Amorim (2004), ao referir-se a Bakhtin como ‘instaurador de discursividade’, pois, especialmente as categorias *dialogia* e *exotopia*, foram, a meu ver, o melhor caminho epistemológico para abordar e compreender o objeto de estudo e também o caminho metodológico de minha pesquisa, ou seja: (i) para pensar os gêneros discursivos segundo a perspectiva da *responsividade* docente no ensino da língua materna e na formação docente, e não como ferramentas didáticas que o professor ‘não tem’ ou ‘tem em carência’ ou ‘com pouca competência’; (ii) tomando-os como fundantes em meus procedimentos metodológicos para uma compreensão dos processos heterológicos constitutivos da formação continuada de professores.

Entendo que Bakhtin é um autor que cedeu intensa e continuamente ao forte apelo do humano, da “vida que pulsa”, no dizer de Minayo (2007, p. 72): Bakhtin nos deixa até mesmo em dúvida sobre quando está falando da arte e quando está falando da vida. E então, descobrimos que a arte às vezes é e noutras vezes não é uma metáfora da vida em suas obras. O sujeito de Bakhtin é o sujeito capaz de fazer escolhas e buscar estratégias, “capaz de utilizar a linguagem para a formação de sua consciência individual e também de usar a sua individualidade para interferir no processo social da linguagem”, como compreende Strogenski (1996, p. 4).

É a esse apelo que também procurei ceder neste estudo, num compromisso de um olhar *alteritário responsivo responsável* sobre/no processo colaborativo dialógico que envolveu pesquisadoras universitárias e professoras da educação básica. Pensando no meu lugar de pesquisadora e formadora, procurei, numa perspectiva bakhtiniana, primeiro tentar captar algo do modo como os sujeitos se viam para depois configurar, dar acabamento ao que os sujeitos viam, num lugar de *exotopia* (AMORIM, 2007, p. 14).

## 4.2 Uma pesquisa-formação e sua escola *locus* como os *locus* da pesquisa

E como muita gente vive ainda que poderia ficar comprometida se o desenlace desse terrível drama fosse exposto à grande luz da justiça em vez de permanecer no escuro do mistério, eu preciso receber dessas pessoas a devida autorização para falar delas abertamente, ou então ter redobrado trabalho para poder devidamente travesti-las de modo a evitar a curiosidade pública sobre suas pessoas. Eis a causa, a única causa de meu atraso, monsieur [...] <sup>23</sup>.

Minha condição de profissional docente da escola pública municipal possibilita-me presenciar diferentes reações à presença de um pesquisador universitário nesse espaço. Para alguns, acende-se uma esperança; para outros, reações de repulsa: ‘mais um pesquisador do universo douto em busca de respostas’, ‘mais um que pensa que pode nos dar respostas’, ou ainda, ‘mais um que irá responsabilizar-nos pelo fracasso da escola pública’.

Do mesmo modo, assisto cotidianamente a diferentes reações dos professores das escolas às propostas de formação continuada, que muitas vezes, pautam-se numa perspectiva de preencher lacunas deixadas na formação inicial, tentando suprir as deficiências dessa etapa. A respeito disso, argumenta Paiva (2010, p. 545):

A formação continuada, entendida como exigência inerente à atividade profissional de docentes no mundo atual, não pode, pois, constituir ação compensatória da formação inicial: de caráter reflexivo, a formação continuada considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados à sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia a dia.

Por ocasião da elaboração do meu projeto de tese “Os Gêneros do Discurso no Ensino Fundamental I – das Competências Linguístico-Discursivas à Responsividade Docente e Discente na Pós-Alfabetização”, submetido posteriormente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2009, descrevi minha intenção de fazer uma pesquisa a partir de dois polos nos quais se encontram muitas vezes os professores da escola

---

<sup>23</sup> Esse foi o pedido de desculpas de Alexandre Dumas (o pai), romancista francês, ao redator do *Journal des Debats* em 18 de dezembro de 1844, pelo atraso na entrega do romance “O Conde de Monte Cristo” (MEYER, 1995: 62, *apud* CORREIA, 2010).

básica: o da formação na universidade e o da atuação docente no ensino da língua materna nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ressaltei nesse projeto que pretendia privilegiar de antemão o *paradigma participativo* de pesquisa como a melhor estratégia metodológica para o que eu pretendia investigar durante o doutorado, pautada na “priorização da dialética da realidade social; da historicidade dos fenômenos; da *práxis*; das contradições, das relações com a totalidade; da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias” (MIRANDA & RESENDE, 2006).

Destaco algumas leituras como as de Pimenta (2005, p. 523), acerca de sua pretensão de impactar a formação e a atuação docente, de sua certeza de querer realizar pesquisas *com* os profissionais nos contextos escolares e não *sobre* eles; de Miranda & Resende (2006), em que defendem uma pesquisa universitária em que haja a *articulação entre reflexão e ação no contexto da prática educativa*, em que professores participantes vão se constituindo em pesquisadores pela reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores, da problematização de seus contextos, das ações e das práticas da instituição, na elaboração de projetos de pesquisa seguidos de intervenção.

Ainda acredito ser este um caminho possível de romper com a prepotência de um *empoderar-se diante do outro*, no sentido de soberania ou supremacia, de quem está ali diante dos sujeitos pesquisados por ser o detentor de um saber ‘maior’, com “pedantismo, segredos e mistérios” (MINAYO, 2007, p. 75).

Contudo, em minha condição de pesquisadora da educação, a expectativa maior foi depositada na dinâmica discursiva da pesquisa acadêmica com professores da escola básica, vislumbrando possibilidades de *emersão*, que, no sentido dicionarizado, significa ‘trazer à tona, geralmente, aquilo que estava submerso’, ‘saída de onde se está mergulhado’, ou ainda, como ‘o sol que emerge no horizonte’, ‘mostra-se’. Nesta metáfora, aludimo-nos ao processo que envolve diferentes atores: o professor pesquisado, o professor formador-pesquisador, aluno, escola, família, sociedade.

No decorrer de 2010, Ludmila Thomé de Andrade e outros pesquisadores vinculados ao Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC, apresentaram, com base no Edital 038/2010/CAPES/INEP do Observatório da Educação, o projeto de pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”. Antes

mesmo da aprovação, inclusive, como um dos critérios do Edital, era preciso encontrar uma escola pública municipal cujos alunos estivessem apresentando ‘resultados desastrosos’ nos anos de alfabetização e que tivesse apenas seis professores no ciclo de alfabetização, ou seja, atuando nos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, os quais seriam contemplados com bolsas da CAPES, caso o projeto de pesquisa viesse a ser aprovado. Esta aceitação de participação por parte da direção e corpo docente de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro deveria constar por escrito entre os documentos necessários para inscrição do projeto no Edital da CAPES.

Assim os pesquisadores declararam suas intenções:

Assumimos a tarefa de uma formação pela prática com o grupo integral de professores de uma escola pequena, que têm a responsabilidade pelos anos iniciais do ensino fundamental, já dispostos a freqüentar um grupo de estudos teórico e prático, de modo a pensar em práticas de alfabetização inovadoras, que revertam o quadro de fracasso escolar desta escola. Este exercício, que tem sido nomeado como *análise de práticas*, inscreve-se no paradigma de pesquisa do *professor reflexivo* e tem sido uma praxe em contextos internacionais em que a formação inicial tem um caráter que a relaciona diretamente à prática (2010, p. 2).

Dos Eixos Temáticos apresentados no Edital, os pesquisadores selecionaram dois, a saber:

“a”: estudos que valorizem a alfabetização como um processo essencial ao exercício das práticas sociais de leitura, numeramento, oralidade e escrita, ao sucesso escolar, à inserção no mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania no complexo mundo em que vivemos, considerando:

- produção de conhecimentos e pesquisas aplicadas em educação, especificamente no campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização – abrangendo áreas que contribuem para o processo de alfabetização e letramento;
- avanços das ciências em campos aplicáveis à aprendizagem de crianças e jovens;
- estudos que contemplem o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, como dislexia, dislalia, e outras, e também estudos sobre as matrizes de referência do SAEB e do Programa Brasil Alfabetizado, materiais didáticos e literários e Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs utilizados na etapa da alfabetização, de um modo prático, capaz de orientar os profissionais que trabalham com alfabetização.

“e”: temáticas relacionadas à diversidade e aos desafios contemporâneos da educação brasileira, incluindo a relação entre educação e pobreza.

A ideia de uma pesquisa participativa na escola aparece no projeto dos pesquisadores do LEDUC como algo característico da pesquisa em educação, pautando-se no pressuposto de que sempre se vislumbra “(mesmo que, implicitamente, sem assumir tal fim) a possibilidade de sua aplicação, revertendo-se

em benefícios para a realidade social na vivência e nos processos escolares desenvolvidos” (p. 4). Aludem a uma produção de “espelhos de identidades, representações e práticas para agentes escolares, ainda que por percursos alternativos, através de interdiscursividades que inevitavelmente se operam no campo educacional”, citando Andrade (2004), De Pietri (2003), Signorini e Kleiman (2000), Kleiman e Oliveira (2008).

A defesa dos autores do projeto era de que se tratava de uma “perspectiva radicalmente compreensiva”, em que “um olhar do pesquisador *na* escola seria feito “*com* o professor que, por sua vez, estará *com* seu aluno, numa “homologia de processos que produza e inaugure a possibilidade de dialogias entre atores”. Apostava-se assim numa simetria da experiência do diálogo e da busca de conhecimento marcada por encontros *eu* e *tu*, numa “*responsabilidade partilhada entre professores e pesquisadores*” que superasse a “*superresponsabilização*” que geralmente imputam aos professores dos Anos Iniciais (ANDRADE e outros, 2010, p. 5). Os pesquisadores dispuseram-se a “escutar o professor, em fazê-lo formular em palavras seus gestos pedagógicos cotidianos”.

Sintetizando os objetivos da pesquisa-formação que se constituiu *locus* de minha pesquisa de tese, os pesquisadores pretendiam favorecer uma (i) integração entre os profissionais professores: os que atuavam em escolas diferentes, os profissionais de uma mesma escola e também aproximação por meio de publicações de textos – lendo-se uns aos outros; (ii) exploração do paradigma do professor reflexivo, que, ao analisar a própria prática, pode conscientizar-se de alguns aspectos sobre ela e como professor pesquisador buscar soluções para os problemas que considerar importantes de serem modificados; (iii). Experimentar um novo currículo teórico-prático de formação continuada, inclusive, que contribua para questões curriculares relativas à formação inicial e específica para professores alfabetizadores; e (iv), atuar interferindo junto ao campo pesquisado, inventando um modo de fazer pesquisa, em que o dialogismo seja constantemente verificado, criticado e reorientado (ANDRADE, 2010, p. 7).

Ainda foram delineados alguns objetivos específicos:

1. Investigar possibilidades de relação entre os índices de avaliações externas, os índices de avaliações internas (própria escola e da rede pública de ensino municipal) e as práticas pedagógicas dos professores [...].

2. Analisar os itens (questões de prova) das avaliações externas e suas interfaces com as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos professores [...].
3. Comparar os dados de formação dos professores da escola com os dados em nível nacional e suas possíveis interferências com o processo educativo.
4. Mapear e analisar o desempenho escolar dos alunos [...], utilizando como principais fontes os índices de avaliações externas e os índices de avaliação interna (escola e rede de ensino).

O ponto de partida definido no projeto da pesquisa-*locus* foi “o diagnóstico sobre o estado do conhecimento sobre os modos de compreender o aluno de escola pública e suas lógicas de aprendizagem, decorrentes de suas formas de socialização inscritas na cultura”. A escuta, o registro e a reflexão sobre ações docentes concretas, narradas por estes profissionais, constituíram o caminho metodológico possível para “resgatar ou inventar um discurso docente que fortaleça esta identidade profissional” (p. 17).

E considerando como meta de políticas educacionais de formação, ambicionou-se a publicação de discursos docentes que instaurem “comunidades de práticas, autores e leitores docentes em processos de produção de materiais que tenham relevância local”, mas que também sejam comunicáveis a outros contextos. Para os pesquisadores, isso representa a valorização de “um “dialeto escolar”, falado pelos docentes”, por meio do qual se pode falar a língua da escola e a dialogar com quem se quer atingir pela formação docente.

#### **4.2.1 A escola *locus***

Por ocasião do processo de construção do projeto “As (im)possíveis Alfabetizações de Alunos de Classes Populares pela visão de docentes da escola pública”, coordenada por Ludmila Thomé de Andrade (LEDUC/UFRJ), na busca pelas melhores escolhas teórico-metodológicas, indiquei uma escola municipal como uma possível *escola-locus* da pesquisa-formação, caso viesse a ser aprovado o projeto apresentado ao Observatório da Educação.

Essa escola localiza-se numa comunidade bastante pobre da zona sul da cidade do Rio de Janeiro; na ocasião, comunidade de difícil acesso, tanto a pé, quanto pela escassez de transporte público, podendo-se contar apenas com um demorado e precário transporte alternativo, ou com uma única linha de ônibus que nem sequer chegava até o local.

Em 2011, nela estudavam cerca de cento e vinte alunos em horário integral, distribuídos em turmas de Educação Infantil I e II, 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental I. A população atendida nessa escola morava, quase que em sua totalidade, na comunidade e em outra próxima, e ainda alguns poucos alunos eram oriundos de uma terceira comunidade que se localiza um pouco mais longe da instituição escolar. A Instituição contava com oito professores, que, em sua maioria, trabalhavam em regime de dupla regência ou possuíam duas matrículas; uma diretora geral, uma diretora adjunta (que também era professora da escola num turno de trabalho); e ainda, duas merendeiras e dois garis da Companhia de Limpeza Urbana - COMLURB. A escola ainda contava com o trabalho de dois estagiários e duas mães voluntárias.

A escola sofria com carências de professores, às vezes de diretores adjuntos e/ou coordenadores pedagógicos, embora tivesse sido 'contemplada', a partir de 2010, com diversos projetos da Prefeitura, como Escolas do Amanhã<sup>24</sup>, Nenhuma criança a menos<sup>25</sup> e Cientistas do Amanhã<sup>26</sup>. Com relação a programas nacionais, estava inserida no Programa Mais Educação<sup>27</sup>. Contava ainda com as parcerias com algumas ONG para atendimento psicológico às crianças da escola.

---

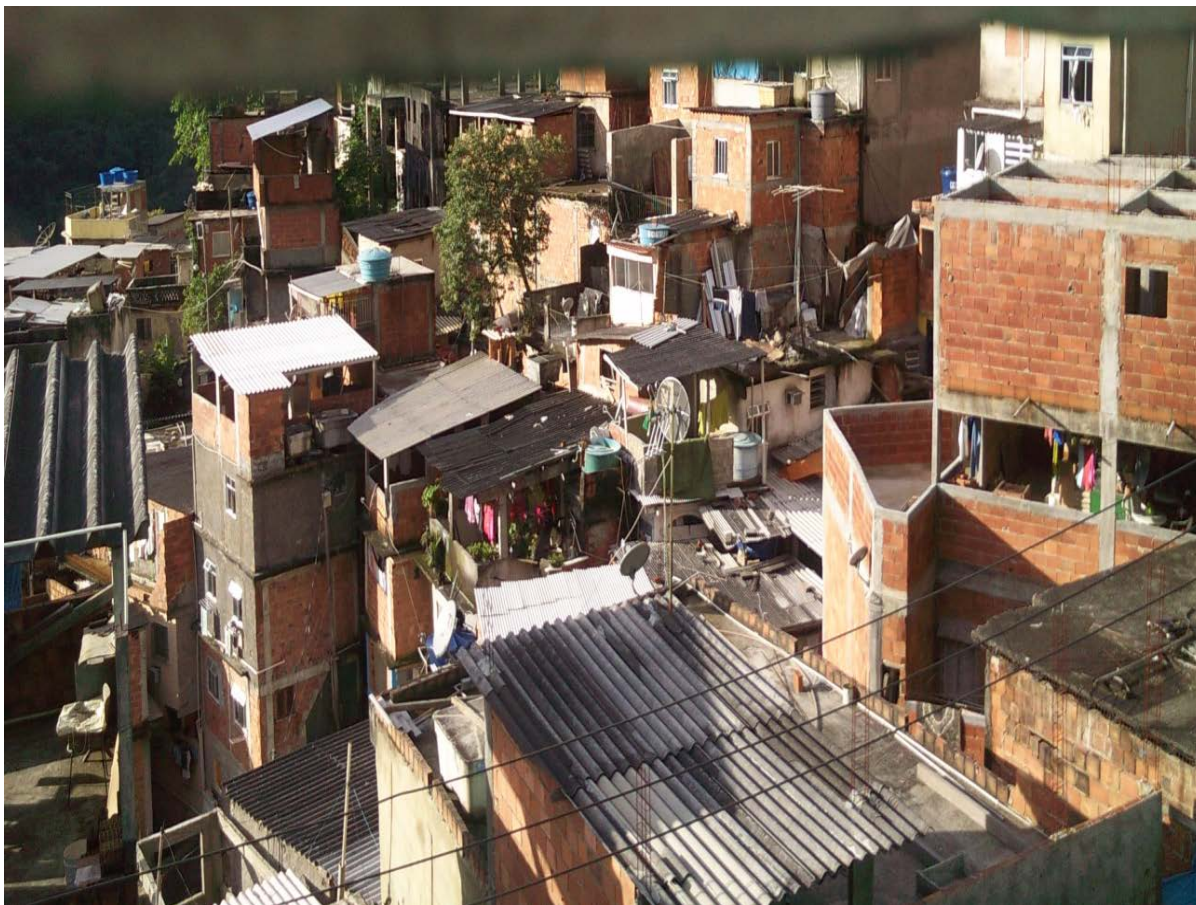
<sup>24</sup> Criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o Programa Escolas do Amanhã tem como objetivo reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 155 escolas do Ensino Fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade do Rio de Janeiro. Segundo informações oficiais, o Programa integra ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, oferecendo escola de tempo integral para reforço escolar, oficinas pedagógicas e culturais, metodologias inovadoras de ensino, além de salas de saúde, leitura e informática. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2281501>>. Acesso em 27/05/2013.

<sup>25</sup> O Nenhuma Criança a Menos implementou a leitura obrigatória, o reforço digital, o acompanhamento individualizado de cada criança três vezes por semana, para alunos de 3º e 7º Anos da rede municipal carioca, com prova mensal de Português e Matemática, o uso dos laboratórios de informática para o reforço escolar e a leitura de livros de literatura ao longo do ano. Segundo a secretária Municipal de Educação Claudia Costin, "o modelo do Nenhuma Criança a Menos vai ser usado sempre que alguma criança ficar para trás, seja na Prova Brasil, na Prova Rio ou na alfabetização". Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1068491>>. Acesso em 27/05/2013.

<sup>26</sup> O programa prevê nova metodologia do ensino de Ciências, formação continuada para professores, instalação de laboratórios de ciências nas sala de aula. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=2281501>>. Acesso em 27/05/2013.

<sup>27</sup> O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 como estratégia do Ministério da Educação objetivando ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino de todo o Brasil fazem a adesão ao Programa e, de acordo com seus projetos político-pedagógicos, propõem-se a desenvolver atividades "nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes;





**Figura 1:** Fotografia tirada de dentro da sala de leitura da Escola “Os Impossíveis”. Fonte: Acervo da pesquisadora (2011).

À ocasião, gestão e corpo docente da escola apresentaram ao PROINAPE/SME/RIO<sup>28</sup> grande preocupação em relação à participação da família na formação do aluno, queixando-se de casos de negligência, violências e maus-tratos sutis, falta de hábitos básicos de higiene, falta de acompanhamento por desinteresse da vida escolar dos filhos, entre outros. Entretanto, a equipe do Programa da Prefeitura considerou factível que possíveis aspectos da cultura institucional, revelados nos discursos de gestores e docentes, pudessem ser problematizados. Sugeriu-se que, a partir de um enfoque não-reducionista e não-individualizante, o

---

cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Informações disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>. Acesso em 24/02/2014.

<sup>28</sup> Atuei como docente no Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro – PROINAPE, desde a sua criação em 2010 até início de 2014, junto com psicólogos e assistentes sociais. O Programa conta com uma equipe de 25 a 30 profissionais para cada Coordenadoria Regional de Educação.

qual responsabiliza unicamente o aluno, ou a família e/ou o professor, pelo fracasso ou sucesso nos processos de ensino e aprendizagem, os profissionais do PROINAPE viessem a colaborar com a construção de espaços de discussão coletiva que contribuíssem para a ampliação do repertório de soluções possíveis às questões que permeiam o universo escolar, sobretudo, as que estão diretamente relacionadas aos processos de ensino/aprendizagem.

O baixo desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações da Rede no ano de 2009 havia sido o principal critério de seleção da escola para atendimento do Programa. Em 2010, eu e minha equipe – psicólogos e assistentes sociais -, procuramos ajudar a escola, fazendo encontros individuais e coletivos com os alunos de 2º e 3º ano, atendendo responsáveis a pedido da diretora e de professoras, como também agilizamos atendimentos de outros setores da Rede de Proteção ao Educando da Prefeitura do Rio de Janeiro, principalmente, do Serviço Social e da Saúde.

A seguir, alguns dados sobre o desempenho dos alunos nas avaliações da Rede Municipal em 2009<sup>29</sup>:

<b>3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>
<b>Escola “Os impossíveis”<sup>30</sup></b>	<b>136,9</b>	<b>119,8</b>
<b>2ª CRE</b>	165,6	<b>153,6</b>
<b>Rede Municipal</b>	<b>160,1</b>	<b>148,3</b>

**Figura 2:** Tabela “Dados da Prova Rio de 2009”. Fonte: Projeto da Pesquisa-Formação *locus* (ANDRADE, 2010)

<sup>29</sup> Após intensa propaganda político-partidária contra as políticas educacionais da gestão anterior, e especialmente, prometendo o fim da aprovação automática na Rede, o candidato Eduardo Paes obteve vitória nas eleições de 2008. A Secretaria Municipal de Educação, com a nova gestão em 2009, na pessoa de Claudia Costin, criou a Prova Rio a fim de avaliar a todos os alunos da Rede. Como parâmetro de comparação, os níveis estabelecidos pelo compromisso “Todos pela educação” do Governo Federal: o mínimo esperado como Nível de Proficiência era 150 - De 137,6 a 162,5; na provinha do letramento, o nível esperado era o Nível 3 em leitura e nível 2 em escrita.

<sup>30</sup> Nome que eu atribuí ficticiamente à escola, um pouco em função da análise de alguns discursos docentes à época de atuação na escola e posteriormente, no contexto de pesquisa, precisamente, entre o final de 2010 e o final de 2011.

PROVINHA LETRAMENTO - % DE ALUNOS NO NÍVEL 1		
	Leitura – Nível 1	Escrita – Nível 1
Escola “Os impossíveis”	14,3	35,7

**Figura 3:** Tabela “Dados da Provinha Letramento/2009”. Fonte: Projeto da Pesquisa-formação *locus* (ANDRADE, 2010).

Apresentei ao grupo de pesquisadores as razões pelas quais eu sugeri que essa escola se tornasse objeto de estudo e campo empírico da pesquisa apresentada ao OBEDUC/CAPES, caso viesse a ser financiada. Assim, a coordenadora da pesquisa foi conhecer essa escola e apresentar o projeto aos gestores e professores, propondo aos professores e gestores a participação como colaboradores, explicitando os benefícios para a formação dos professores e a disposição dos pesquisadores em ajudar a escola na busca de soluções para as questões de ensino-aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. Explicou que:

Os encontros com os professores serão semanais, noturnos (conforme vem se configurando a possibilidade mais acessível em termos de disponibilidade) de duração de 3 horas, perfazendo um total de 120 horas por ano, 60 por semestre [...]. Um número de horas equivalente será destinado à leitura que prepara os encontros, à escrita de materiais pedagógicos (planejamentos, anotações de avaliação dos alunos, exercícios ou outros gêneros que venham a se revelar importantes), bem como à produção de registros a ser comunicados e/ou publicados (oral ou escrito). Deste modo, temos 60 horas de encontros presenciais e 180 de encontros chamados individuais-autorais, num total de 240.

Houve uma adesão quase que total das professoras e da gestão da escola e ficamos à espera da aprovação do projeto de pesquisa-*formação*, o que acabou se concretizando no final de 2010 com previsão de término em 2014, tornando-se a pesquisa *mater* de diversas pesquisas realizadas no âmbito Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação – LEDUC.

A *pesquisa-formação* e sua escola-*locus* - que ficticiamente chamo nesta tese de “Os impossíveis” -, tornaram-se assim um *locus* privilegiado para muitas investigações de graduandos de Iniciação Científica, pós-graduandos, incluindo-me aí, com minha pesquisa - “Gêneros discursivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: das competências linguístico-discursivas à responsividade docente e discente na pós-alfabetização”, submetida e aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e à Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro em 2011.

### 4.3 A engrenagem discursiva entre/nos dois *locus* da pesquisa-formação como unidade de análise

Em 2011, inauguraram-se como desdobramentos dessa pesquisa-formação, os EPELLE - Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita da PPGE/UFRJ, eventos noturnos semanais dos quais participaram na condição de colaboradoras as seis professoras da escola municipal *locus* da pesquisa, além de outros professores de redes municipais, estaduais e federal, a maioria, profissionais que já haviam participado de cursos de formação continuada oferecidos pela FE/UFRJ, nos formatos de extensão universitária e de especialização *lato sensu* em alfabetização, leitura e escrita. Além desses professores, estiveram presentes a equipe de pesquisa, composta pela coordenadora, pelos estudantes de mestrado e doutorado, pelos alunos de graduação e também por outros pesquisadores vinculados ao LEDUC.

No primeiro ano dos EPELLE foram computados um total de 32 encontros, de certo modo, correspondendo a expectativa dos pesquisadores-formadores esboçada no projeto, de reunirem as professoras da escola, professores ex-alunos de cursos de formação continuada de especialização da Faculdade de Educação da UFRJ (ANDRADE, 2010, p. 2). Os resultados esperados pelos pesquisadores durante e após essa pesquisa, conforme consta no projeto, eram:

- Desenvolvimento profissional dos professores participantes;
- Reversão de resultados desastrosos de avaliações dos alunos em termos de leitura;
- Produção de conhecimento docente sobre alfabetização;
- Estreitamento de relação entre universidade e escola pública, principalmente de professores dos anos iniciais;
- Mapeamento de materiais que revelem os processos de letramentos vividos pelos alunos;
- Descrição densa e analítica do contexto em que está inserida a escola, de modo a propor ações em espaços semelhantes.

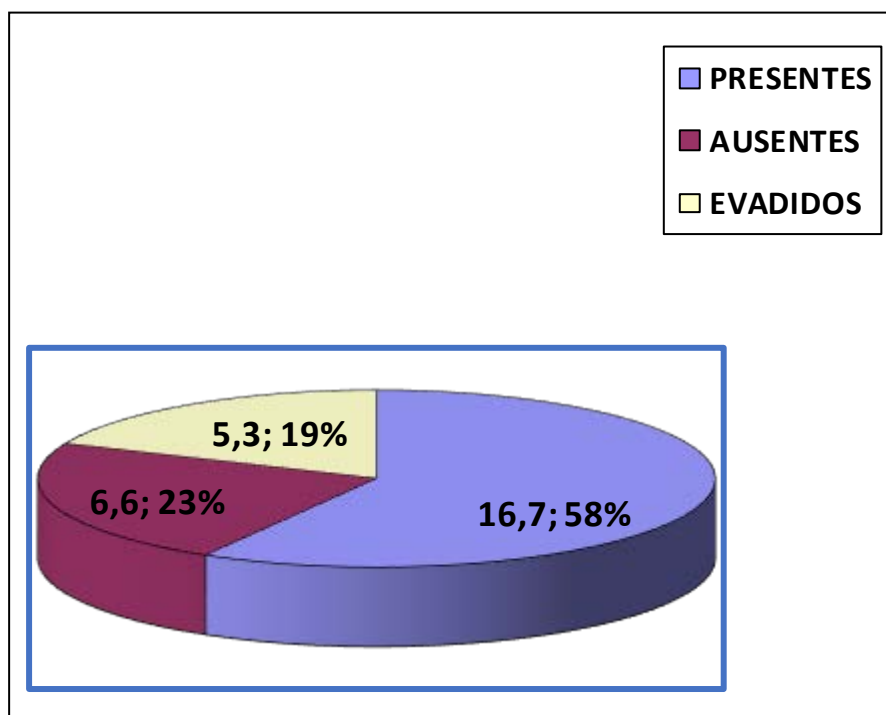
Os quadros a seguir mostram alguns dados sobre esses encontros em 2011. No primeiro, ressalto que a coluna “Total” mantém uma variação no quantitativo de inscritos, em função das formas de recepção dos professores convidados a participarem, além das seis professoras da Escola “Os impossíveis”, e também da entrada de professoras que souberam da proposta e solicitaram a participação. Não houve fixidez e nem rigidez na montagem inicial do grupo, embora os pesquisadores apostassem nos “benefícios” que a participação de professores ex-alunos pudesse trazer à formação e, conseqüentemente, à atuação das professoras da Escola “Os

impossíveis”. Na coluna “Presentes” considera-se novas entradas e na coluna “Evasão” os afastamentos e desistências, o que interfere no quantitativo “Total”. Ou seja, ao mesmo tempo em que havia evasão, havia também novas entradas.

<b>EPELLE - 2011</b>				
mm/aa	Presentes	Faltas	Afastamento/ Evasão	Total
03/11	21	3	0	24
03/11	22	2	0	24
03/11	22	4	0	26
04/11	23	3	1	26
04/11	15	11	0	26
04/11	23	3	0	26
05/11	18	8	1	26
05/11	16	9	2	25
05/11	17	8	2	25
05/11	15	8	4	23
06/11	15	9	4	24
06/11	18	5	5	25
06/11	17	4	7	21
06/11	12	9	7	21
06/11	20	1	7	21
07/11	16	5	7	21
08/11	17	4	7	21
08/11	18	3	7	21
08/11	14	8	7	22
08/11	12	11	7	23
09/11	16	7	7	23
09/11	17	6	7	23
09/11	22	1	7	23
10/11	22	1	8	23
10/11	20	3	8	23
10/11	15	8	8	23
11/11	13	10	8	23
11/11	09	14	8	23
11/11	15	8	8	23
11/11	10	13	8	23
12/11	12	11	8	23
12/11	12	11	8	23

Figura 4: “EPELLE 2011”.

Graficamente, podemos assim representar esses dados:



**Figura 5:** Gráfico “EPELLE 2011”.

Em média, participavam das reuniões 23 professores, um quantitativo muito próximo ao que pretendiam os pesquisadores. Desse quantitativo, o número de professores presentes em cada EPELLE no ano de 2011 girou em torno de 16 a 17 professores, e 6 a 7 participantes em cada encontro estavam ausentes. Durante o ano todo, foram computadas cinco evasões, considerando que entre esses que evadiram, há uma variedade quanto ao tempo de pertencimento ao grupo. Entre as seis professoras bolsistas, houve uma que se desligou da pesquisa em setembro de 2011, sendo imediatamente substituída por outra da mesma escola. Alguns destes aspectos serão abordados no capítulo posterior a este.

#### **4.4 Procedimentos *exotópico-metodológicos de pesquisa***

Considero, com base em Yin (2010), que o caráter de flexibilidade, de tolerância com relação à ambiguidade e possibilidade de diferentes perspectivas, tanto da abordagem da pesquisa qualitativa quanto do estudo de caso como estratégia de investigação, justifica a necessidade de triangulação de métodos múltiplos e de multitratamentos dos dados referentes a um mesmo fenômeno,

buscando convergência de múltiplas fontes de evidência para corroborar ou revisar resultados.

Assim, a metodologia observacional participante tanto no *locus* pesquisa-formação na universidade quanto na sala de aula, foi pensada como possibilidade de melhor compreensão do entrelaçamento existente entre os comportamentos recorrentes e o contexto das relações e condições sociais de sua produção (ZAGO, 2003; TURA, 2003).

Reportando-me à noção da *antropologia da interdependência*, propus a mim mesma uma trajetória analítico-interpretativa dos eventos de pesquisa, visando a uma leitura compreensiva, que consiste “de um lado, ter uma visão de conjunto e, de outro, apreender as particularidades do material”, das intrincadas teias de significados construídos socioculturalmente, procurando articular as perspectivas hermenêutica (compreensão) e a dialética (crítica) (GEERTZ, 1989, *apud* GOMES, 2007, p. 100).

Porém, o fato de partir de uma perspectiva bakhtiniana pressupõe que priorizo os discursos dos sujeitos por se constituírem réplicas às palavras alheias, novidade, acontecimento no diálogo social; portanto, tomo por princípio a valorização do dom recíproco entre pesquisadores e sujeitos participantes da pesquisa e busco uma atmosfera que seja “favorável à confiança profunda que instaura condições de vida” (BAKHTIN, 1992b, p. 217).

No dizer de Amorim (2004, p. 19),

A abordagem dialógica do texto de pesquisa em Ciências Humanas tenta ultrapassar esses dois impasses simétricos pela ideia segundo a qual o conhecimento é uma questão de voz. O objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo *objeto já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa. Mas o conhecimento que se produz nesse texto é também uma questão de *silêncio*. Voz silenciada ou ausência de voz, a alteridade se marcará muitas vezes desse outro modo. Mas tanto pela voz como pelo silêncio, estaremos às voltas com produção de sentido. É portanto a espessura discursiva que se coloca aqui como horizonte e como limite da análise do texto de pesquisa, pois a construção de sentido de todo discurso é, por definição, inacabável” (AMORIM, 2004, p. 19).

Compreendendo os EPELLE como uma teia do interdiscurso entre universidade e escola básica, e observando a dinâmica discursiva desse espaço, dos diferentes níveis de participação enunciativa, propus um ‘zoom exotópico-metodológico’ a duas professoras colaboradoras-bolsistas da escola *locus* da pesquisa-formação *locus* (*locus* de minha pesquisa de tese), tanto no contexto do primeiro polo discursivo-formador quanto na sala de aula. Por que essas professoras

e não outras? Porque me interesseu sobremaneira pelo trabalho docente após a alfabetização, conforme já explicitado em outros momentos desta tese, e eram essas professoras as que estavam com o 2º e 3º ano da escola *locus* em 2011.

Houve em 2011 duas professoras na turma de 2º ano e por esse motivo, nos eventos de pesquisa selecionados dessa turma refiro-me à professora que iniciou sua regência nessa escola somente após o mês de junho e, nos EPELLE a partir de setembro, quando houve a desistência de uma das professoras bolsistas da pesquisa. Desta professora, procurei focar apenas os eventos de sala de aula e menos nos eventos do EPELLE de 2011. Assim, estive nessas durante turmas durante os meses de junho a dezembro 2011, em semanas intercaladas.

A professora de 3º ano manteve-se do início ao fim do período da pesquisa-formação que selecionei como recorte e por isso mais intensamente foi focalizada em minha pesquisa. Foi ela mesma quem escolheu seu nome fictício: **Janete**, que nesse ano tinha trinta anos de idade, estava casada e tinha uma filha de quatro anos. Sua formação docente iniciou-se no Curso Normal, num Colégio particular católico, seguida da Graduação em Pedagogia, também numa instituição particular em 2001. Cursava uma Pós-Graduação em Psicopedagogia nesse primeiro ano de participação na pesquisa. Sua carreira docente na escola pública teve início em 1999 na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Seu tema de maior interesse é a alfabetização.

Em 2010, Janete era coordenadora da escola *locus*, mas interessou-se em ser participante da pesquisa como professora bolsista da CAPES. Assumiu em 2011 uma turma de 3º ano de apenas 18 alunos, sendo 50% do grupo praticamente analfabetos. Com eles, passava o dia inteiro na escola, entre atividades denominadas do 'núcleo comum básico', no turno da manhã, e atividades de reforço escolar, oficinas de letramento, oficinas culturais, no contraturno.

Minha volta à escola em 2011, agora como pesquisadora, foi importante à medida que, estando eu numa nova perspectiva, de minha exotopia poderia resultar também olhares novos do movimento de vida que pulsa naquela instituição; era uma oportunidade nova de levantar os véus "que escondem a face do ser mais próximo", no dizer de Bakhtin, véus 'criados' pelas "casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida, para ver-lhe o rosto em sua verdade e seu todo" (BAKHTIN, 1992b, p.26).



Num primeiro momento, coube uma conversa com as professoras, assim como com a gestão da escola. Expus as razões pelas quais pretendia estar em suas salas de aula. Apresentei uma síntese do projeto de tese, uma vez que esse já havia sido examinado e aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil e pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, solicitando que assinasse o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*. O mesmo documento foi entregue aos pais dos alunos das turmas de 2º e 3º ano em uma reunião de pais e devolvido assinado. Esclareci que se tratava de um estudo de caso e que o objetivo de estar junto dos alunos e das professoras era buscar um complemento importante para o estudo, um diálogo com dois contextos interrelacionados. Interessava-me compreender a *atmosfera discursiva* da sala de aula a partir das produções orais e escritas dos alunos e de como isso reverbera nos processos de ensino-aprendizagem na escola.

Embora a maioria desses alunos me conhecesse por causa de minha presença como profissional do programa interdisciplinar no ano de 2010, tomando como base o princípio da *simetria ética* de conceber as crianças com os mesmos direitos dos outros sujeitos da pesquisa (ALDERSON, 2005 *apud* SILVA, 2007, p. 40), realizei inicialmente dois encontros com a turma para conversarmos sobre os objetivos de meu projeto de pesquisa e de que modo eu estaria ali em sala de aula.

Logo no início da pesquisa, fiz algumas filmagens com as turmas para que os alunos pudessem se adaptar à presença de um equipamento reprodutor de imagem e som nos dias em que eu estivesse para a observação, para assim eu captar a verdadeira realidade daquele tempo-lugar<sup>31</sup>. Utilizei a filmadora com fitas VHS, manipulando-a eu mesma e, em alguns eventos, conversei com os alunos e as professoras que a colocaria num lugar da sala de forma visível a todos, mas a uma certa distância deles. Utilizei-me também de um aparelho mp3 para gravação em áudio, assim como de uma câmera fotográfica de meu aparelho celular. Estes procedimentos proporcionaram-me após alguns meses um ir e vir aos eventos de pesquisa para uma complementaridade com outros procedimentos de observação,

---

<sup>31</sup> Kakehashi e Ângelo (2005, p. 720) ponderam que na pesquisa qualitativa os sujeitos pesquisados podem vir a agir de um modo que presumem atender às expectativas dos pesquisadores, mas que, ao se acostumarem com os observadores, tendem a apresentar comportamentos usuais. Nesta mesma linha, estão os trabalhos de Porto et. al. (2007, p. 161) que citam Kreckel (1978) como um dos pesquisadores a ressaltar que uma pessoa não produz comportamentos que já não componham seu repertório.

procurando compreender muitos dos enunciados orais e escritos das professoras em que coloquei meu *zoom exotópico-metodológico*.

Certamente, a pesquisa qualitativa por imagens guarda suas particularidades quando comparada à pesquisa qualitativa por gravação de voz, devendo predominar em ambas “a relação ética entre o pesquisador e seus informantes” (BORBA, 2005, p. 78 *apud* SILVA, 2007, p. 45). Portanto, assumi com as crianças e adultos envolvidos na pesquisa o compromisso de utilização de imagem e som em ambiente estritamente acadêmico, considerando o que problematiza Kramer (2002, *apud* SILVA, 2007, p. 46):

[...] Os nomes verdadeiros das crianças – observadas ou entrevistadas – devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa? No caso de serem usadas e produzidas imagens das crianças (fotografias, vídeos ou filmes), a autorização dada pelos adultos, em geral seus pais, é suficiente, do ponto de vista ético, para a sua divulgação? Ou, dizendo de outra forma, é possível contribuir e devolver os achados, evitando que as crianças ou jovens sofram com as repercussões desse retorno no interior das instituições educacionais que frequentam e que foram estudadas na pesquisa? (KRAMER, 2002, p. 41).

A *seleção* dos atos enunciativos dos espaços observados se deu a partir de um voltar diversas vezes nos materiais de pesquisa para uma leitura compreensiva sobre os mesmos, reconhecendo a importância de não perder de vista *o ônus da interpretação*, no dizer de Minayo (2006), mas, acima de tudo, o lugar exotópico a ocupar de maneira responsiva: no gesto exotópico, a cada movimento do olhar, há a possibilidade de uma nova visão para o acabamento, um todo coerente (BAKHTIN, 2010a). Cada enunciado selecionado foi tomado com zelo, cuidado, como um ato de cocriação, coparticipação no ato de *narrar*, buscando valorizar a dialogia entre *autor* e *herói*, de modo que minhas palavras, gestos, atitudes e ações como pesquisadora não privassem o outro de uma participação livre e promissora; em suma, que eu cuidasse para que minhas palavras não fossem sacralizadas, pois, como diz Bakhtin, elas *congelam o pensamento*. Como pesquisadora, tenho que reconhecer os sujeitos como seres singulares, do não-álibi, também no que se refere à sua palavra própria, embora sujeitos constitutivamente alteritários (BAKHTIN, 2010c).

Em quase toda a sua totalidade, os eventos dos EPELLE, foram gravados em áudio e algumas vezes em videogravação. Procurei fazer uma leitura compreensiva das pautas dos encontros de 2011, tomando-as como uma *engrenagem* discursiva da tríade professores/alunos/formadores-pesquisadores universitários. Foram feitas transcrições dessas gravações por meus recursos financeiros pessoais e também

com recursos financeiros da pesquisa-formação, a maioria de encontros do primeiro ano, 2011, e também de entrevistas e apresentação de práticas das professoras. Foquei os enunciados dessas professoras em sua dialogia com professores formadores e demais professores participantes da pesquisa-formação, precisamente, dos EPELLE.

Retomei também algumas escritas produzidas pela professora Janete no contexto da pesquisa, tais como: memorial de formação e de experiência profissional, planejamento de aulas, relato de experiências, avaliação de atos pedagógicos.

As escritas dos alunos produzidas em atividades de ensino da língua materna junto com a professora Janete e também da turma de 2º ano também foram retomadas para pensar no modo como a responsividade nos atos pedagógicos docentes atravessa a responsividade dos discentes, compreendendo-os, acima de tudo, imbricados com diversos artefatos culturais e suportes semióticos relativos a comportamentos, gestos, enfim, todas as comunicações não-verbais.

O anonimato das crianças nas produções escritas tornou-se um dilema epistemológico para mim, quando da utilização de fotos ou digitalização dos textos. Para a não-identificação de seus autores, eu acabaria violando esses textos. Quando as crianças colocaram apenas seus primeiros nomes nessas produções optei por não 'maculá-las', conservando seus nomes nesses documentos de pesquisa, conforme propôs Creswell (1998). Entretanto, em alguns casos, tive que fazer cortes nas produções para não gerar identificação dos nomes das professoras dessas crianças.

## 5 A ENGRENAGEM DISCURSIVA DA TRÍADE PROFESSORES/ALUNOS/FORMADORES-PESQUISADORES

Do ponto de vista da produtividade efetiva do acontecimento, quando somos dois, o que importa não é o fato de que, além de mim, haja *mais outro* homem, *semelhante a mim (dois homens)*, e sim que, para mim, ele seja *o outro* [...]; um *enriquecimento do acontecimento da minha vida*, pois ele a vive de uma nova forma, numa nova categoria de valores [...]. A produtividade do acontecimento não consiste na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia que permite à pessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros.  
Mikhail Bakhtin, *Estética da Criação Verbal* (1992b, p. 102s).

Na perspectiva bakhtiniana, a tríade relacional sujeito/discurso/sociedade deve ser estudada a partir de uma concepção histórica e socioideológica, com foco no agir do sujeito falante, “imerso em *relações sociais* que o constituem e em que ele constitui o outro, com a mediação de um sistema linguístico não fechado porque inserido na sociedade e na história”; o sujeito de Bakhtin é constitutivamente alteritário, “de responsabilidade ética e de responsividade aos outros sujeitos” (SOBRAL, 2009a, p. 23). Cada tomada de palavra e cada gesto deste sujeito são retomados no sentido de compreender como é que ele se embrenha nas malhas do social; interessam os “modos de construção das significações, dos sentidos, das compreensões e das interpretações” (GERALDI, 2010a, p. 60).

Conforme argumentam pesquisadores do Grupo de Estudos de Gêneros – GEGe (2009, p. 28; 2010, 18s), a compreensão de alteridade responsiva em Bakhtin difere da dialética hegeliana em que se pressupõe “uma relação de forças contrárias que se fundem criando uma nova força ou criando a relação de dominação de uma sobre a outra”. Na dialogia bakhtiniana, “o Eu necessita estética e eticamente do outro”, e “na luta ideológica que se trava não tem vencedores e perdedores, os dois ganham e perdem ao mesmo tempo”.

Faço uma aproximação destas proposições bakhtinianas com as de Hannah Arendt (2005) sobre a teia do interdiscurso humano, *o discurso e a ação* como constitutivos da condição humana: a paradoxal pluralidade de seres singulares: “a alteridade, que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade” (p. 189). Para a filósofa-política, as palavras e os atos são como um segundo nascimento, por eles revelamos quem somos; uma ação desacompanhada do discurso perderia o seu caráter revelador e conseqüentemente o seu sujeito, “a ação deixaria de ser ação,

pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. Sem o discurso, “em lugar de homens que agem, teríamos robôs mecânicos a realizar coisas que seriam humanamente incompreensíveis” (p. 191).

Ainda reportando à obra de Sobral (2009a), os atos acarretam uma *responsabilidade individual*: “são singulares, irrepetíveis (só acontecem uma vez), atos únicos, ou atos que não são iguais a outros atos, mas que têm elementos comuns com outros atos e, por isso, fazem parte da categoria englobante ‘ato’” (p. 25). O ato ético e estético implica assunção de uma ‘assinatura’ no ato, ou seja, o sujeito “tem de responsabilizar-se pessoalmente por seu ato e se responsabiliza por ele perante a coletividade de que faz parte” (p. 31).

Neste sentido, um texto existe porque um sujeito o produziu como uma possibilidade de resposta, de réplica no jogo da enunciação: o “nós” e o “eu” sempre estão presentes num mesmo texto, pois, nosso interlocutor nos constitui como sujeitos de resposta, considerando-se em seu movimento de transformação, em seu ato singular, “o todo do ato, sua dialética produto-processo, seu caráter situado, isto é, de ação humana que ocorre num *hic et nunc*, aqui e agora”, conforme argumenta Sobral (2009a, p. 27).

São esses pressupostos que nos distanciam de perspectivas estruturalistas cujas propostas de análise do discurso são, em sua maioria, “propostas de análise textual” (SOBRAL, 2009a, p. 12).

Com a retomada dessas proposições teóricas principais, proponho pensar nos EPELLE da pesquisa-formação *locus* de minha pesquisa de tese, inclusive, sobre as distintas posições vividas pelos formadores-pesquisadores - no caso de graduandas, mestrandas e doutorandas, éramos estudantes pesquisadoras, mas não estávamos com o outro com o único objetivo de aprender a fazer pesquisa.

Em meu caso, tratou-se muitas vezes de um dilema ético-epistemológico ser pesquisadora e, ao mesmo tempo, estar junto de pessoas de meu convívio profissional, companheiras que queriam falar comigo, interpelar-me e convocar-me pela posição que eu ocupava exterior ao espaço de formação e de pesquisa na universidade. A relação com essas pessoas era reverberada em muitas de minhas falas, e, nesse sentido, foram muitas vezes consideradas como demasiadamente *espontâneas* para o contexto de uma pesquisa-formação. Entretanto, como justificar aos seres tão próximos que reivindicavam que eu ocupasse ali o lugar que juntos

profissionalmente ocupávamos, que eu não deveria retirar-me da posição de pesquisadora?

O ano de 2011 na escola “Os Impossíveis” foi marcado por conflitos entre professores e gestores locais e regionais, principalmente, como resultado das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação. Quando eu chegava à escola, não mais como profissional e sim como pesquisadora para a observação participante na sala de aula da professora Janete, às vezes solicitavam minha ajuda para pensar algumas questões administrativas e do cotidiano escolar. As pessoas de lá não se tornaram invisíveis para mim e eu não me tornei invisível a elas, isto é, o meu lugar de pesquisadora não nos colocava numa invisibilidade.

Retomando a ideia de uma *atitude carnavalesca perante a vida*, perante o mundo, que rompe com a fixidez e a rigidez, desenvolvido por Bakhtin e aprofundado no capítulo 3 desta tese, fui descobrindo que era possível um trabalho sério de exotopia sem que eu precisasse assumir o *estranhamento ao familiar* como procedimento metodológico de pesquisa, pois, minha ação de linguagem nesse dialogismo, meu dizer de pesquisadora, inevitavelmente está constituído por todos esses traços identitários, personalizando meu tom, meu estilo, partindo da concepção de nossa constituição heterogênea,

[...] de uma incompletude fundante que mobiliza o desejo de completude, aproximando-o do outro, também incompletude por definição, com esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade nunca alcançada, construindo-se nas relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções (GERALDI, 2009, p. 20).

Walter Benjamin, quando teoriza sobre o perigo do estilhaçamento na bela imagem da quebra dos vasos, abre-nos uma possibilidade de metáfora que aqui aplicaremos ao sentido que estamos buscando como grupo de pesquisa, com tantos desdobramentos, tantas intenções.

Também somos como os cacos de um vaso, que - “para poder se deixar juntar, precisam seguir-se nos mínimos detalhes, no entanto não igualar-se” -, de maneira amorosa e até no menor detalhe nos conformarmos, para que nos reconheçamos e sejamos reconhecidos, “enquanto fragmento de um vaso”. É a tese benjaminiana da não abolição da multiplicidade, mas o aprofundamento das diferenças; uma recusa a uma assimilação niveladora e apressada, porém, ao mesmo tempo, uma recusa a uma dispersão infinita no individual. ‘Diversidade

concordante e harmoniosa' *versus* 'pluralidade discordante e incompreensível' - por uma multiplicidade amigável e generosa (GAGNEBIN, 2009, p. 25-28).

A exotopia na pesquisa consiste assim em marcar a posição, que não quer dizer manter distância, mas, com toda uma consciência da alteridade discursiva que nos constitui, assumir o ônus da compreensão *responsiva responsável* sobre o que foi tecido com os professores e, então, produzir o *inédito*.

### **5.1 O motor de arranque da pesquisa-formação: abrindo espaços para a *atitude carnavalesca* na dialogia da formação**

Muitos cursos de formação continuada propõem aos professores leituras teóricas, informações, narrativas e apresentação de práticas, atividades de escrita, mas nem sempre com a intencionalidade de que estas estratégias corroborem uma *experiência* nas atividades formativas, no sentido larrosiano e benjaminiano, também para pesquisadores.

Quando pesquisadores-formadores, ao refletirem sobre a dinâmica dos cursos de formação continuada, privilegiam certas estratégias didáticas, estão assumindo de forma implícita ou explícita, a responsabilidade dessa escolha. E aqui, recorro a Arendt (2005, p. 245) para lembrar-nos dos "ônus da irreversibilidade e da imprevisibilidade dos quais se origina a própria força do processo da ação". Nossa ação é imprevisível e, ao mesmo tempo, irreversível: não há como voltar atrás e apagá-la no tempo da história. Ou seja, nossas escolhas formadoras e de pesquisa precisam ser tomadas na perspectiva do *ato responsável*.

Nosso ato formador nos EPELLE haveria de estar pautado no dialogismo, na marca do humano. Não somos coisas, não somos fantoches, e, enquanto seres dialógicos, somos seres com possibilidades de 'transgredir' a reflexão, experimentar ir além, num processo de refração, de desvio. Em nossas trocas dialógicas, quanto mais relativizamos as verdades e o poder, quanto mais *carnavalizamos* as relações, mais impactos recíprocos os discursos causam, mais mobilizamos o 'fluxo de energia', a *'cadeia' reativa que 'altera' os sujeitos*, numa dialética-dialógica, cuja força ao mesmo tempo é destrutiva e regenerativa: "injuria-louva, abate-embeleza, mata-traz ao mundo" (BAKHTIN, 1987, p. 382, *apud* LACAPRA, 2010, p. 163).

Algo em princípio negativo foi o ponto de partida da pesquisa-formação: certo determinismo nos enunciados dentro da escola e na formação desvelava o modo

como as professoras se viam e viam os alunos da escola, ou seja, a condição do aluno na sociedade e na escola e a condição profissional das próprias professoras era a de sujeitos fadados ao fracasso. Um fracasso da/na escola?

Apoiada em registro pessoal de campo de minha pesquisa e de registros coletivos da pesquisa-formação, trago alguns detalhes dos dois primeiros encontros entre as professoras da Escola “Os impossíveis” e os pesquisadores-formadores, pois os considero constituintes de uma fase exploratória, tanto da pesquisa ‘*mater/matriz*’ quanto de suas *pesquisas ‘filiais*’. Aliás, as pautas dos EPELLE de 2011 foram surgindo da dialogia que se iniciou com esses dois encontros.

Começamos com o primeiro encontro em 03 de dezembro de 2010 na escola, já perto do encerramento do ano letivo, num dia de Conselho de Classe final. Conforme consta em registro feito por uma das pesquisadoras-formadoras,

*A reunião realizou-se numa sala com ar condicionado, em que havia uma dúzia, ou mais, de computadores, cadeiras de rodinhas, um quadro de giz e um quadro branco com exercícios de cópia [...] Numa pequena mesa no centro da sala, sobras de um bolo, garrafas d’água vazias e copos de plástico. Possivelmente a sala foi usada pelas professoras para realizarem o Conselho de Classe, o que explica os restos de lanche.*

Este fragmento, embora revele conhecimento da pessoa que escreve sobre detalhes do cotidiano de uma escola, revela por outro lado, como o cotidiano dos sujeitos da pesquisa ainda era desconhecido da pesquisadora. A sala usada para esse primeiro encontro era, à ocasião, ambiente de informática, tanto utilizado por aulas planejadas quanto improvisadas pelas professoras, por diferentes justificativas: faltas pontuais de professoras de alguma turma, carência de professoras para algumas turmas, atividades de ‘*oficineiros*’ da comunidade, contratados com verbas do *Programa Mais Educação* do Governo Federal, espaço para aulas de Educação Física em dias de chuva. E em dias de Centro de Estudos e de Conselho de Classe, a equipe recorria ao espaço porque a sala dos professores era muito pequena para acomodar a todas as pessoas. Outro motivo importante: o ‘luxo’ do ar condicionado.

Essa realidade acima pôde ser por mim constatada na ocasião em que estive na escola para uma observação da pesquisa-formação numa turma de 2º ano, em 15 de fevereiro de 2011<sup>32</sup>:

---

<sup>32</sup> Inicialmente, pensamos em observar as turmas de 2º e 3º ano que estariam em fase de aprofundamento e consolidação da alfabetização, que, teoricamente, já estariam alfabetizados e, portanto, fazendo uso da aprendizagem da língua escrita para suas argumentações. Porém,



Os alunos dessa turma continuam sem professora oficial e ficarão na sala de informática até às 10 h. Entrei para estar com eles e uma aluna me perguntou o que eu iria fazer ali. Respondi que ia me encontrar com eles de vez em quando e que as professoras da escola se encontravam comigo também para conversarmos sobre como eles estão aprendendo com elas. Perguntei a ela se sabia ler e ela me respondeu que sim. Sabia mesmo. Na volta para a sala de aula, a professora da sala de leitura - que no primeiro encontro com os pesquisadores, ou seja, no final do ano anterior havia se queixado de estar sempre como 'quebra-galhos' na escola -, começa a conversar com os alunos sobre "O que a gente pode e não pode", pautando-se no texto afixado no mural da sala:

**"A gente pode:** estudar, brincar, mexer na massinha, ouvir histórias, mexer no computador, escovar os dentes, lavar as mãos, merendar, ver filmes, jogar futebol, escutar música, dançar, fazer capoeira".

**"A gente não pode:** mexer na televisão, bater no amigo, xingar, estragar o material, fumar, fofocar, mexer no armário da professora, rasgar os livros, fugir da escola, roubar, sair da sala sem pedir a professora, brincar na hora de estudar, sujar a sala".

No mural, havia ainda as seguintes palavras escritas:

"lobo, mola, bala, bola, mala, cabo, bolo, macaco, cama, bule, lama, mico, bica, boca, cabelo".  
(Registro de campo da pesquisadora, 15 de fevereiro de 2011).

Vale destacar aqui a seguinte situação: as crianças dessa turma, enquanto permaneciam na sala de informática, encontravam no quadro branco da sala uma proposta de atividade: "Junte as sílabas e forme palavras" com data de sete meses atrás, conforme registro de uma das pesquisadoras, citado anteriormente, ao descrever o ambiente em que foi realizado o primeiro encontro do grupo de pesquisa com as professoras da Escola "Os impossíveis", revelando ainda mais o tom valorativo em seu texto ao acrescentar detalhes dessa atividade:

ta+tu=tatu  
bi+cu+do  
ba+lão  
bo+la+cha  
ba+na+na+da  
ba+tu+ca  
be+le+za

Tudo estava muito *desencontrado* e *em desarmonia* com o que pesquisadores defendem em suas pesquisas sobre educação e escola, sobre práticas de leitura e escrita, portanto, muito daquele ambiente apontava para sua "feiura", para o que deveria ser 'excretado no outro', sujeito ou instituição, segundo o

---

posteriormente, acabamos optando por observar apenas a turma de 3º ano, pelos principais motivos: a turma ficou sem professora 'oficialmente' até maio de 2011, sendo atendidos precariamente no turno da manhã, pela professora da sala de leitura; e no turno da tarde, pela diretora-adjunta da escola. Porém, pareceu-me oportuno trazer registros das observações desses alunos e da professora da sala de leitura que os atendia como aspectos complementares que possam corroborar o acabamento dado ao campo empírico da pesquisa-formação, que, por sua vez, é campo empírico desta tese. Tanto a professora da sala de leitura que esteve com esses alunos quanto a professora que os assumiu definitivamente em junho, ao ser empossada no cargo Professor II da Prefeitura do Rio de Janeiro, foram sujeitos da pesquisa-formação em 2011.

que posso presumir da imagem presumida de quem registrou esses aspectos, de seu ato intencional, de sua resposta. Ainda mais um detalhe dessa sala é registrado:

*No canto direito inferior do quadro, abaixo da data, uma listinha de nomes dos alunos, sob o título "Sem recreio".*

*Gerson*

*Tamara*

*Karen*

*Valdir*

*Cassio*

*João Vicki*

Proponho, entretanto, outras leituras sobre esse evento: o que as professoras e as diretoras nos disseram ao não arrumarem a sala para a chegada do grupo de pesquisa? Por exemplo, não houve preocupação em falsear a realidade no âmbito institucional, nem coletivo e individual. Poderíamos assim chegar e tomar parte naquele acontecimento, conhecer o cotidiano da escola, sua dinâmica, ver o que elas sentiam, o modo como sentiam, para depois começarmos nossas exotopias.

De certo modo, começamos bem, se pensarmos que elas próprias nos ajudaram no processo de desvelamento, de retirada dos véus para darmos acabamento àqueles seres, agora, nossos 'heróis', nossos 'personagens; e aos acontecimentos de sua existência, isto é, ao todo da obra (BAKHTIN, 2010a).

Essa foi também uma oportunidade de refletirmos como pesquisadores sobre os 'véus' que depositamos nesse sujeito professor, contribuindo ao mesmo tempo com os véus que ele deposita sobre nós, pelas "casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida". O desafio estava posto: precisávamos ver o rosto do outro em sua verdade e em seu todo, parafraseando Bakhtin - de certo modo, o professor também coloca 'véus' sobre o pesquisador-formador.

Assim iniciaram-se as apresentações. A coordenadora da pesquisa começa pela palavra "formação", enfatizando o caráter de historicidade da construção da identidade docente. Fala do comprometimento com a formação de cada uma que aceitou participar da pesquisa, diz não se tratar apenas de comparecer às reuniões semanais, "mas também estar engajado no processo de formação para mudar as práticas, 'fazer coisas diferentes com seus alunos, para aprenderem a ler e a escrever melhor'".

Os pesquisadores haviam pensado em alguns eixos curriculares e isso foi dito nesse encontro: “Teorias de alfabetização, Letramento infantil, Formação de professores e Escrita docente”.

Um dos momentos fortes nesse encontro foi quando a coordenadora da pesquisa falou da importância de publicações de dizes docentes, deu exemplos de professoras que se tornaram mestrandas e doutorandas após processos de formação na Faculdade de Educação da UFRJ e que isso era algo possível também para elas.

A Diretora toma a palavra para dizer de seu desejo de ver a parte pedagógica da escola melhor porque acredita na transformação social pela via da educação e registra seu otimismo com o projeto de pesquisa na escola. Após esse momento, as professoras começam a participar desse diálogo. Destaco alguns desses enunciados, identificando apenas os que foram realizados pela professora Janete.

*Enunciado 1: Quero voltar a estudar, sinto falta de estudo. Acredito que o projeto vai me permitir realizar esse desejo. Tenho muito interesse em participar.*

*Enunciado 2: Estou sempre tapando buracos (faltas e licenças das colegas), de modo que a sala de leitura está bagunçada pra caramba, abandonada!*

*Enunciado 3: Comecei a achar que sou responsável por não alfabetizar as crianças. Mas isso acontece só aqui, em outras escolas eu consegui alfabetizar. A autoestima das professoras (sic) é muito baixa, mas por que isso (o fracasso na alfabetização) acontece?*

*Enunciado 4: Gosto do que faço, embora tenho muitas dificuldades.*

*Enunciado 5: O projeto é pertinente com meus próprios anseios. Fui aluna da escola... Se eu aprendi, por que os outros não podem aprender?*

*Enunciado 6 (Janete): No projeto, espero discutir estratégias para melhorar a atuação da escola. Os resultados são insatisfatórios, embora a escola trabalhe com letramento desde a E.I. Espero que o projeto sirva para unir o grupo, falta união entre as professoras. Quanto ao fracasso na alfabetização, não penso que a responsabilidade seja só da escola. De todas as comunidades pobres em que trabalhei (citou várias), essa é a que há mais pobreza e abandono. Aqui não há nada, só descaso da família, abandono, doença e pouca valorização do professor. Os pais querem que a criança vá para a escola, mas não se interessam pelo que ali acontece. Os jovens não têm perspectiva profissional. Pensou-se em criar um curso noturno para os pais, mas isso não é possível porque a prefeitura só tem permissão de usar o prédio durante o dia... Muitas mães passam o dia à toa. Os pais são bolsistas (da Bolsa família).*

Estávamos ali diante de professoras, cujos enunciados marcavam uma baixa expectativa acerca da criança, mesmo que com um olhar de ‘compaixão’. O olhar de ‘pena’, eu diria, de uma *falsa compaixão*, historicamente já serviu para justificar muitos atos pedagógicos: “A criança é pobre, carente, então vou dar um ensino de acordo com a realidade dela. Ela vai aprender um pouquinho, *coitadinha!*” E isso me remonta às argumentações dos psicólogos americanos Robert Rosenthal e Lenore

Jacobson sobre os impactos das expectativas dos professores: se há uma visão positiva dos alunos, a tendência é estimular o lado bom desses alunos e estes acabam por obter melhores resultados; ao contrário, não tendo essa visão positiva de seus alunos, os procedimentos docentes acabam por comprometer negativamente o desempenho dos alunos. Trata-se de um “efeito pigmaleão”, segundo esses autores, ou de uma previsibilidade pela influência da expectativa, uma profecia autorealizável, também discutida por Robert K. Merton: quem faz a profecia é, na verdade, quem a faz acontecer<sup>33</sup>.

Como um apoio à professora Janete, algumas colegas de trabalho confirmaram: “não há nada, nenhum lazer, nem uma praça, embora estejam em plena zona sul, perto de tudo”.

Em outro tom, a diretora trouxe novos personagens dessa história, como o educador popular da comunidade que trabalha na escola - é “oficineiro” do *Programa Mais Educação*, ressaltando, contudo, que poucos são os que perseveram nos projetos de Educação de Adultos que lhes é oferecida, principalmente por iniciativas não-governamentais.

Uma professora, num tom compreensivo, ressalta que a chance que os pais das crianças da escola têm de “fazerem algum dinheiro” aparece apenas em períodos das festas no entorno da comunidade, como camelôs; outra professora destaca o lugar dos pais e responsáveis no processo de aprendizagem das crianças, narrando um caso de melhoria no desempenho escolar de uma aluna com ajuda da mãe: “Se a mãe estuda, o desempenho da criança é melhor”.

Nos últimos enunciados, aparecem sinais de inquietação de algumas das professoras, por causa dos compromissos em outros locais de trabalho, frustração de quem esperava ouvir mais as pesquisadoras, curiosidade sobre o valor da bolsa paga pela CAPES, sobre o início dos encontros de formação e sobre quais pesquisadoras iriam de fato frequentar a escola e com que frequência.

Assim, com reverberações desse primeiro encontro com as professoras da Escola ‘Os Impossíveis’, após as férias de janeiro de 2011, no dia 31 de janeiro, os pesquisadores se reuniram para pensar o trabalho, cuja intenção principal era ajudá-los ao longo do ano pela formação na Universidade. Discutiram uma proposta de planejamento para a formação e o planejamento da prática na escola. A

---

<sup>33</sup> Disponível em: < [http://pt.wikipedia.org/wiki/Efeito\\_Pigmale%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/Efeito_Pigmale%C3%A3o)>. Acesso em 22/05/11.

coordenadora ressaltou que “o LEDUC na escola e na formação deve ser o ponto de partida no primeiro encontro com as professoras”. Debateram acerca dos benefícios do compartilhar as ações individuais docentes nos encontros de formação, inclusive, como um trabalho de desenvolvimento da argumentação. Interrogaram-se sobre caminhos, reais e ideais, de dizer o trabalho docente. Problematizaram outras questões, como: a forma como os Centros de Estudos, determinados pela Secretaria Municipal de Educação, aconteciam na prática nas escolas; a dissociação ou o desencontro entre as ideias dos profissionais da escola “Os impossíveis”; a presença de diferentes projetos na escola, a falta de autoria.

Os pesquisadores decidiram então fazer um levantamento dos projetos na escola por meio de uma entrevista da diretora, além de um levantamento de material sobre alfabetização na escola e dos índices da escola. Lembraram que a solicitação de escrita das memórias da formação deveria ser cobrada das professoras.

O que era necessário conceituar nos próximos encontros? Em pauta, a formação de professores, o letramento de crianças de classes populares, a presença do escrito na comunidade, teorias da alfabetização, a escrita, a construção narrativa da própria prática docente, o trabalho de aplicação da teoria que foi trabalhada, os objetivos de leitura para cada texto utilizado, entre outros.

O segundo encontro entre pesquisadores-formadores e as professoras da Escola “Os impossíveis” aconteceu no dia 08 de fevereiro de 2011. Trago alguns pontos que registrei nesse encontro.

### **Enunciados iniciados pela formadora-pesquisadora que coordena a pesquisa:**

*[...] A importância do professor leitor para a criança-aluno constituir-se também um leitor; os problemas pedagógicos, positivos e negativos, sucessos e fracassos; o professor como um mero técnico e o professor que aprende a escutar, as trocas verbais, a discursivização; como uma mesma teoria é aplicada a várias práticas; caso clínico nos encontros da pesquisa-formação, porque o real chama mais atenção do ouvinte; incentivo à participação em congressos como o Congresso de Leitura do Brasil - COLE, como poderão preparar trabalhos para apresentarem.*

### **Enunciados-respostas das professoras:**

O enunciado da pesquisadora que mais provocou respostas das professoras referia-se à dinâmica dos Centros de Estudos na escola, dos Conselhos de Classe, mais precisamente, quando indagadas sobre os momentos em que, no dia a dia,

podiam encontrar-se, como, “na fila para uso do banheiro, o momento do cafezinho...”. Disseram:

*Até a diretora chegar e botar todo mundo pra correr...*

*Eu almoço junto com as crianças.*

*Hora de lavar a roupa suja, catarse, tudo menos estudo. A sobra fica para planejamento de eventos, preencher papel, planejamento individual. Os papéis são diários de classe que mudam a cada ano. Orientações da secretaria sempre mudando, relatório de alunos, corrigir provas, planilhas, discussão de resultados das provas que não mostram a realidade.*

*Provas da Rede, provas específicas para o Programa Nenhuma Criança a Menos, que apresentam uma divergência de resultados.*

Num determinado momento da discussão, a pesquisadora defende o planejamento docente porque é uma forma de retornar ao que foi feito e pensar o que vem. Nesse diálogo, surge a queixa: por causa do horário integral da escola, duas professoras assumem uma mesma turma.

Aquilo que para muitos é visto como um bem, a ampliação do tempo das crianças na escola, é visto como um problema pelas professoras. O fato é que as observações que pude fazer da dinâmica da escola para garantir esse horário integral confirmaram as dificuldades de um trabalho integrado e organizado em diferentes setores, por motivos tanto administrativos quanto pedagógicos.

Se por um lado, havia turmas que aguardavam a chegada de novos professores para a escola, por exemplo, ficando ora com a professora de sala de leitura ora com a coordenadora que era também diretora adjunta, acumulando três funções extraoficialmente; por outro lado, turmas com professoras desestimuladas, sem uma coordenação efetiva para ajudar na construção do trabalho didático-pedagógico e ‘bombardeados’ por novas políticas na Secretaria Municipal de Educação, como apareceu no enunciado de outra professora como uma nova queixa:

*Os três primeiros meses, ‘até maio, eu entro de cabeça, pesquiso, planejo, e depois são tantas exigências que vão aparecendo e desmonta o que planejamos. Não conseguimos trabalhar nossos projetos. A gente larga de mão quando chega coisa da Prefeitura. Os cadernos pedagógicos fazem a gente esquecer o que foi planejado. Não dá tempo. A gente o tempo todo fica guiado pela Prefeitura. As oficinas do Mais Educação, as atividades das ONG tomam tempo...*

## **5.2 A tessitura/tecedura das pautas dos EPELLE: entre discursos de reação-reflexos e discursos de reação-refração**

A defesa de uma formação continuada de professores que seja fundadora de discursividade, na prática, não é algo simples, pois, implica abrir mão de uma formação centrada na aplicabilidade do aprendido e, ao contrário, valorizar não o ensino e troca de receitas, mas a troca de experiências na dialogia entre os sujeitos, no sentido larrosiano: troca de experiências no sentido de possibilidade de ambos os sujeitos alterarem concepções e lógicas, pressupostos de ensino e aprendizagem, saída de um lugar epistêmico para outras epistemes, de movimentos de pensamento.

Algumas perguntas se fizeram muito presentes na trajetória inicial dos EPELLE: Para a pesquisa em educação, o discurso enunciado pelo professor é apenas um meio e não um fim? Aquilo que se enuncia é o que se pratica? Há necessidade de verificar a verdade do discurso de um professor? Em que medida os formadores influenciam neste processo de formação discursiva dos professores? Qual a contribuição dos pesquisadores para a “fabricação” ou “não fabricação” de uma identidade docente? Destaco alguns registros das primeiras reuniões do grupo de pesquisa para pensar o EPELLE:

*Trabalhar oralidade e letramento a partir de Marscushi para pensar a distinção oralidade/letramento e fala/escrita; letramento para Magda Soares e letramento para Emília Ferreiro como norteadores de problematizações propostas às professoras, como: por que estou lendo e o que vou fazer com isso? Entre a fala e a escrita, diz-se o que pensa? Como se dá a interação e a realização textual na interlocução? O discurso remodela o gênero ou o gênero modela o discurso? Por que pensar enquanto gênero é melhor que gramática? Por que na escola a narrativa tem mais peso do que a argumentação? (Registro da pesquisadora sobre a reunião de pesquisadores de 24 de fevereiro de 2011).*

*Importância de um olhar etnográfico para os estudos de letramento: preservar a língua original da criança ou ensinar a norma padrão. Quando e como corrigir? A defesa do bidialetismo. A Sociolinguística educacional (Registro da pesquisadora sobre a reunião de pesquisadores de 03 de março de 2011).*

*Avaliação do encontro com os professores - EPELLE. A alfabetização em si ficou nem segundo plano. (Registro da pesquisadora sobre a reunião de pesquisadores de 17 de março de 2011).*

*Discussão de conceitos bakhtinianos: enunciado, texto, polifonia: como trazer a polifonia da escola, mas dialogar com ela? A exotopia entre pares, a provisoriidade do acabamento (Registro da pesquisadora sobre a reunião de pesquisadores de 07 de abril de 2011).*

*Observação do perfil jovem das professoras da Escola “Os impossíveis”; discussão sobre a experiência de ser premiado, escolhido por ser ruim, a necessidade de análise dos deslocamentos subjetivos para ver com intervir. Avaliação dos quatro primeiros encontros – momentos de abertura nos EPELLE, uma “massa” que vai ganhando “ponto”. Como cunhar modos de alfabetização a partir da ‘elicitación’ de saberes? A discussão de que a abertura de espaços para a escrita das práticas não*

é suficiente; a observação das organizações discursivas para apresentar suas práticas alfabetizadoras. O ato de narrar: falar sobre o que você vive; os gêneros docentes possíveis para falar das próprias práticas; a importância da incitação da oralidade; os lugares dos dizeres; “o EPELLE é uma massa heterogênea” (Registro da pesquisadora sobre a reunião de pesquisadores de 14 de abril de 2011).

“...enquanto se faz pesquisa o professor se pensa”; o efeito das outras professoras sobre as professoras da escola “Os impossíveis”. Uma pesquisa-formação: a formação é de quem pesquisa também? Pelos atos descobrimos enunciados? (Registro da pesquisadora sobre a reunião de pesquisadores de 05 de maio de 2011).

O ato responsivo responsável de Bakhtin pensado no contexto da formação de professores implica a adoção de concepções e práticas formadoras que tomam os participantes em *pé de igualdade*, valorizando o movimento de *exotopias interconstitutivas*, segundo o viés bakhtiniano; não é possível sem quebrar o pedestal no qual a universidade possa colocar-se ou ser colocada, inclusive pelo próprio professor - esta relação costuma ser ‘ou se ama’ ou se odeia’, ambas, cegamente. O caminho é de uma tessitura/tecedura dialógica, de um zelo pela interdiscursividade entre pesquisadores formadores e professores das escolas públicas no espaço de formação continuada. Em outras palavras, uma aposta na alteridade, mobilizando formador-pesquisador e professor a produzirem novos sentidos, a transgredirem, irem além.

Essa *tessitura/tecedura* dialógica pode também ser pensada a partir das argumentações de Castoriadis (1991, p. 127s) acerca da nossa capacidade como seres humanos de elaborarmos o discurso do outro, de estabelecermos uma relação intersubjetiva com base na liberdade inalienável, para sermos finalmente *responsáveis pelo que dizemos e pelo que calamos*; reconhecendo-nos capazes de *colocar tudo entre parênteses, inclusive a nós mesmos*. Certos paradigmas são abandonados como uma mostra da reação que o discurso provoca: depende do desejo, da liberdade, de um “pôr-se de novo” e com outros, fazer *intervenções, alterações*.

Não se trata de ruptura com o que era, porque entendemos que o sujeito está sempre em processos dialógicos alterando e se alterando, mas incorporação, diálogo e continuação. É difícil a aproximação com aqueles a quem vemos somente o vazio, o pouco, e isso problematiza muitos dos acabamentos que esperamos dar aos sujeitos pelos ‘efeitos’ da formação; não me parece um gesto que valha a pena, pelo que representa de valorização do produto, e não do processo, do histórico.



Para que uma pesquisa se constitua espaço de formação continuada ou que espaços de formação continuada se constituam espaços de pesquisa, há que se abandonar o ‘sonho’ de professores ideais pela ação ‘redentora’, ‘salvacionista’ de pesquisadores formadores - numa perspectiva *homológico-discursiva*, ‘encher’ com o que falta e instrumentalizar sujeitos, é *formar*. Trata-se de ‘sonhar’ encontros *com* professores reais, – numa perspectiva *heterológico-interdiscursiva investigativa*. Se a *homologia* pressupõe um *paralelismo em rede*, a *interdiscursividade* pressupõe *desvios – refração - constituindo a rede*. Estes pressupostos vão de encontro com a perspectiva metodológica da *homologia de processos*, e se insistirmos neste tipo de abordagem para defender uma pesquisa-formação bakhtiniana, a meu ver, estaremos cometendo um “epistemocídio” (BOB SCHOLTE, 1984, p. 964, *apud* VIVEIROS DE CASTRO, 2002, n.p).

Reporto-me a uma palestra de Dario Fiorentini, por ocasião da 34ª Reunião da ANPED em 2011, em que ele fez uma análise sobre a formação de professores. O pesquisador falou do “choque de realidade” pelo qual passam os professores ao ingressarem na profissão e do grande número de desistências nos quatro primeiros anos de atuação docente. “*Por que desistem? Indisciplina, aluno que não quer aprender o que o professor tem para ensinar; exercício docente em bairros afastados e as piores turmas; o que o professor sabe é uma gota e a ignorância um oceano*”, disse ele.

Fiorentini concluiu dizendo que ensinar nunca foi fácil e que hoje é ainda mais difícil e não haverá caminho possível se os professores não se fortalecerem coletivamente e se professores das universidades, professores atuantes na profissão na escola básica e os futuros professores não se tratarem como futuros colegas/adultos e não como alunos. Defendeu uma formação na perspectiva de trabalho em colaboração, em que se possa compartilhar seus problemas com os outros, fortalecer o ofício, sendo escritores e produtores da cultura profissional docente. Destacou assim a importância da criação de comunidades locais de reflexão e investigação para estudar as problemáticas da prática nas escolas e possibilitar ao professor ter seus problemas e anseios escutados e discutidos.

“*O professor precisa saber que não está só*”. Em pesquisas colaborativas, podem professores, formadores, futuros professores debruçarem-se sobre investigações de questões trazidas pelos professores em exercício da profissão,

desenvolvendo a profissionalidade interativa, a reflexividade crítica ante às políticas públicas (FIORENTINI, 2011).

Comungo com essas proposições no sentido de que elas vão de encontro com a lógica gerencialista que sustenta políticas educacionais de formação e trabalho docente no contexto contemporâneo, que priorizam sistemas de ensino estandardizados, como apostilamentos e premiações meritocráticas, que contribuem para os processos de desprofissionalização docente, os quais professores e pesquisadores têm sido denunciadores. Apóio em Geraldi para dizer:

E a exigência não para aí: não se quer mais somente um cidadão que reconheça a herança cultural, mas que se torne um produtor de cultura. E aqui uma nova heterogeneidade: a escola tradicional reconhecia como cultura apenas certas manifestações do homem; o mundo contemporâneo (e em consequência a escola) reconhece *culturas* e cada vez mais estas culturas se interpenetram, constituindo o mosaico fragmentário do mundo em que vivemos e que precisamos conhecer para nele interferirmos (GERALDI, 2009, p. 58).

Portanto, defendo que a escola seja o *locus* por excelência de cotejar e refletir sobre atos docentes responsivos responsáveis, de compartilhar experiências e expectativas, negociando e construindo outras práticas de ensinar e aprender; que, nesse movimento heterológico, corrobora-se o fortalecimento coletivo docente e discente, de grupos sociais e não de indivíduos.

Pensando nos contextos de uma pesquisa-formação, esses pressupostos imputam um abandono de um discurso que cuida das evidências de pistas, de indícios de mudanças ou de ausência de mudanças nas concepções e práticas docentes. A mudança que se quer, a *intervenção*, pressupõe: por um lado, que a atitude responsiva de falar ou escrever instaura, “antes mesmo de um diálogo externo, um diálogo interno”, como argumenta Tezza (2006, p. 242, *apud* PERNAMBUCO, 2012, p. 190); e, dialogando com Arendt (2005, p. 212), implica também compreendermos que o poder de convencimento, de encorajamento do outro só pode existir “enquanto a palavra e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e novas realidades”.

Fizemos para os encontros uma seleção de temas, que podem ser considerados neste caso, *primários*, os que aparecem na primeira cena da interlocução entre professores em formação e professores pesquisadores-

formadores. Desde que leituras de determinados autores são propostas pelos pesquisadores, já se delineia um fio condutor dos discursos dos formadores. No entanto, ao inscreverem-se numa perspectiva interdiscursiva de formação de professores, os pesquisadores imputam a si mesmos um compromisso pela amorosidade dialógica tal que permita que uma infinidade de novos temas e novos enunciados sejam projetados. Seriam os temas secundários, compreendidos assim, não como de menor valor, mas ocasionados pelo movimento vivo, histórico da linguagem. Não há a preocupação com “uma transposição de um conhecimento científico para um conhecimento pedagógico”; mais que isso: a preocupação é com questões epistemológicas, “nos problemas que os professores enfrentam, no seu modo de pensar, nos seus repertórios” (FRADE, 2010, p. 45).

Trago transcritos alguns eventos discursivos ocorridos no início dos EPELLE. Apenas identificarei o nome fictício da professora Janete. Às demais professoras, irei utilizar a palavra Professora, acrescida de numeração arábica, e para as pesquisadoras, a palavra Pesquisadora, acrescida do mesmo estilo de numeração:

*Professora Janete: “Uma criança (um menino) de Educação Infantil queria contar um fato na rodinha e usava sempre a expressão ‘a gente vamos’ e toda hora eu o corrigia. Até que ele me disse: ‘Tia, desse jeito eu se perco’”.*

*Professora Janete: “**As crianças às vezes começam a contar coisas terríveis que acontecem em horário que não estão na escola. Um dia, eu disse pra uma criança. Ah, não! Gente, por favor, não me contem estas coisas!**”*

*Pesquisadora 1: “[...] **É preciso ter recursos internos para suportar as falas das crianças**”.*

*Pesquisadora 2: “**As experiências sociais nos dão mais palavras. A gente tem que ser sociolinguista neste ponto... Alfabetizar com todos os dialetos destas crianças...** Às vezes ocorre um efeito comunicativo de **estranhamento entre as crianças e professoras, entre as pessoas...** Estimular a oralidade, mas como? Escrever o quê? O que querem escrever? Pra quem?”*

*Professora 1: “**As crianças se calam por serem pobres de palavras**”.*

*Professora Janete: “Parar, pensar e falar: **as crianças não conseguem fazer isso**”.*

*Professora 2: “Procuro estimular a oralidade das crianças na Ed. Infantil. **Início de ano, pergunto: o que vocês fizeram nas férias?** O primeiro diz: ‘praia’; **todos dizem a mesma coisa: praia, praia, praia...** Aí eu pergunto: **Com quem, gente, vocês foram à praia? Com a mamãe, papai? Se partir da família, a maioria não tem interesse de conversar com o filho...**”*

*Pesquisadora 2: **Dar a voz à criança não significa um ‘espontaneísmo’ na escola.** “A gente agora só vai querer saber o que acontece na casa dela, no fim de semana”... Ela veio para a escola encontrar coisas como contar histórias, participar das brincadeiras, das aventuras do conhecimento, enquanto cidadãos. **Dar a voz no sentido de ela ter vez, mas o processo é escolar.** Um pouco da discussão da Magda Soares, sobre a variedade dialetal; **vai deixar a criança falando do jeito que ela fala? Esse é o papel da escola? Não é isso. Mas ela tem que falar do jeito dela, até ela se aproximar dos modos na sociedade de falar...** a pessoa que já nasceu herdeira, que já dispõe dos recursos, tudo o que ela fala, o seu dialeto é igual ao convencionalmente aceito... Bom, **na escola ela***

**tem que encontrar o seu lugar de dizer e que não vai ser o mesmo lugar da família, da comunidade.** Não vamos ser demagógicos, de achar que ela tem que falar tudo o que ela faz em casa. Outra coisa, **não basta deixar a criança nesta espontaneidade**, um papel em branco também é um vazio; **é preciso um equilíbrio nessa escuta.**

O fato de estarem transcritos três enunciados da professora Janete não se justifica por eu tê-la escolhido para um “zoom exotópico-metodológico”. Ela realmente é uma professora participativa *discursivamente*, e também em sala de aula, dialoga bastante com as crianças, como já assinalado. Muitas vezes, ao falar dos seus ‘choques de realidade’ no exercício da docência em escolas municipais, provocou outros tantos ‘choques de realidade’ entre os participantes professores e pesquisadores. Lembro-me exatamente ‘as coisas terríveis’ que Janete disse ter ouvido de alunos, antes desse enunciado. Pude presenciar antes mesmo da pesquisa sua reação aos enunciados trágicos das crianças: ansiedade, impotência, preocupação...

A observação da pesquisadora de que precisamos de “recursos internos para suportar as falas das crianças” provocou certamente uma reação naquele momento a muitos dos que estavam ali, uma reflexão sobre o *peso de valor de acontecimento dos nossos dizeres e fazeres na vida do outro*. Isso me faz pensar em como se sentem os profissionais recém-vestidos em cargos docentes no âmbito das Secretarias Municipais e Estaduais, que muitas vezes são obrigados a assumir a função em localidades de difícil acesso e alta periculosidade, como é o caso de muitas escolas do Rio de Janeiro.

O derrotismo e a lamentação nos discursos reativos de muitos professores sobre as (im)possíveis aprendizagens de alunos de classes populares contrastavam com os discursos proativos de outros que se revelavam motivados e convencidos do potencial desses alunos. Outras professoras da mesma Rede e também de escolas estaduais e federais, tentavam, através de um discurso de convencimento à subversão-superação, propor às professoras ‘pessimistas’ uma reação proativa, superando a crença de que não se pode fazer nada com o aluno dessas classes empobrecidas. Em quase todas do grupo da escola *locus*, havia uma denúncia de que tudo estava na ‘contramão’: com relação às inspirações e aspirações pessoais/profissionais, às teorias aprendidas, aos discursos proferidos – os próprios e alheios, às condições de trabalho em sala de aula... Queixavam-se dos sistemas de avaliação nacional, regional e local; do desprestígio e desvalorização social do

profissional professor, do descaso e descompromisso das famílias em relação à vida escolar dos filhos, da falta de gestão participativa e democrática, aspectos que já comentei em outro momento deste trabalho.

Na verdade, esse é um retrato do discurso recorrente em todas as esferas: no primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e também na Universidade; até mesmo antes de iniciarem a profissão docente, graduandos de Pedagogia mostram-se descrentes quanto ao sucesso social e profissional, tendo como ponto de partida, não o entusiasmo de quem tem uma dura missão pela frente e a toma como um desafio; entram já descrentes de que o *improvável*, o *inédito* possa acontecer.

Tivemos no início momentos difíceis como pesquisadores-formadores, ao que me reporto com alguns excertos de um diálogo virtual:

*Pesquisadora 1: Voltei hoje meio desanimada do nosso III Epelle. Correu tudo bem, conforme a pauta. Na discussão inicial (parte um do ppt) colou bem a ideia de saberes docentes e de receita e ingredientes também, tudo bonitinho, elas falando depois, nas continuações de conversa. [...]*

*O melhor momento foi um em que **eu não conseguia falar, não me deixavam**. Eu pedia: “queria dizer que...”, “queria dar uma opinião...”, “Sobre isto, justamente, queria dizer que...” e **elas se falavam entre si, debatiam**. Afinal, é isto que eu quero que aconteça, não é? Que a voz seja delas, **minha orquestração seja silenciosa**.*

*Mas sinto um movimento de aparecimento de um nítido **contraste entre as professoras da Escola locus e as demais**. [...] sempre entram com um discurso depressivo, pessimista e derrotado. Esta é nossa luta, tentar convencê-las de que há o que ser feito, e eu achava que as outras seriam um gancho fundamental [...]*

*Penso que devemos tomar decisões sobre isto e rapidamente. [...]. Talvez precisemos fazer um grupo separado com as professoras da escola “Os impossíveis”, quem sabe elas venham duas vezes por semana ou então uma outra, separadas. Poderiam ter um tempo separadas e de vez em quando virem juntas, para comunicar oficinas, por exemplo. Realmente fazer a formação pelos relatos de práticas e preparar com elas estes relatos em paralelo.[...]. Acho que isto pode ser uma saída: **apostar na produção. Se tiverem que produzir, talvez aprendam a refletir mais** (email escrito em 06 de abril de 2011).*

*Pesquisadora 2: Após nossa conversa de saída, vim pensando sobre isso e me ocorreu que talvez fosse bom fazer uma avaliação (separada das demais, talvez na escola). **Elas dizerem o que estão achando, o que acreditam que está suprindo e o que está ainda faltando...***

*[...] E talvez, por mais que seja difícil e aparentemente não realista, **nós precisamos acreditar nelas, como elas nos alunos** (email escrito em 06 de abril de 2011).*

*Pesquisadora 3 (eu): [...] **a aposta na autoria, na possibilidade de acontecimento do improvável**. E isso tem que valer para as crianças e para as professoras. Pensando junto sobre **a passividade e o “acuamento”** (não sei se existe esta palavra) das professoras, ponderei que **talvez já seja a hora de pedir a elas que mostrem alguma experiência de sala de aula** para o grupo, exatamente como forma de mexer com a autoestima delas. Às vezes, parece até cômodo para algumas delas sentar-se ali por 3 h, **continuar impermeáveis e defender-se de seus fracassos na atuação junto às crianças empobrecidas**. Programar as apresentações das experiências, **intercalando vozes dessas professoras e das outras [...]**, é ser justo na **distribuição destes espaços enunciativos [...]**. Nossos encontros precisam ser encontros **“experiência”, no sentido de provocar metamorfose, transformação para um amadurecimento que empodere todos os sujeitos ali presentes**. Isso sim, vai ao encontro do que é nossa proposta de formação de professores (email escrito em 07 de abril de 2011 pela pesquisadora).*

*Pesquisadora 4: [...] Como na experiência da regência orquestral, onde o músico instrumentista é quem sabe tocar seu instrumento, sabe a posição da melhor nota, por mais que o regente conheça todo o mecanismo do mesmo e suas características, assim são as professoras da (Escola “Os impossíveis”); **só elas podem falar de suas práticas, são elas quem conhecem suas realidades, cabe a nós, pesquisadores/regentes propiciar esse espaço sonoro, transformar o “vácuo da pegada” em certeza de execução**” (email escrito em 08 de abril de 2011).*

Nesse cenário *cinzento*, pintado pelo discurso das professoras “impossíveis”, e questionado constantemente pelos outros professores, seria muito cômodo apenas julgarmos tais discursos como *derrotistas e incoerentes*, mas desse modo seriam os nossos, no lugar de pesquisadores-formadores. Por isso, era preciso assumir como desafio não desconsiderar esses discursos-lamentos, buscando, entretanto, problematizá-los e redimensioná-los a tal ponto que eles se tornassem fios condutores dos encontros.

Desde a preparação de dinâmicas, a seleção dos conteúdos e dos autores a serem trabalhados, tudo o que era feito partia da intencionalidade primeira de valorizar as demandas apresentadas, e essas escolhas iam se constituindo num ato responsável por excelência (BAKHTIN, 2010c).

A assunção da responsividade em nossa exotopia tornou-se um caminho a forjar, tal que possibilitasse menos equívocos diante de nossa visão do outro na vida, menos autoendeusamentos, pedantismos em nosso objetivo de *tomar lugar no coro dos outros* (Bakhtin, 1992b). A responsividade responsável encoraja, robustece o sujeito em sua réplica, em sua ação de sujeito sem *álibi*, de evento singular. A exotopia exige silêncio para que se encontre nexos/sentidos com o mundo do outro, pois o falar posterior precisa ser ao mesmo tempo revelador e provocador de reações. A exotopia é altruísmo, valorização do poder criador da pessoa humana, é qualidade necessária à presunção que fazemos com relação à avaliação e resposta do outro. Amorim vai dizer que o verdadeiro distanciamento é:

[...] perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência. A atividade de pesquisa torna-se então uma espécie de exílio deliberado onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao mesmo tempo. [...], o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la (AMORIM, 2004, p. 26).

Os eventos discursivos constituíram-se provocadores de preocupações, indagações, que não são somente nossas, que se traduziram em atos formadores responsivos, como *reações a reações a reações - discurso formador que reage ao discurso do professor que reage ao discurso do aluno*. Trata-se do diálogo como

reação do eu ao outro, tensão entre o eu e o outro, entre círculo de valores, entre forças sociais, como modo de reagir à palavra de outrem (FARACO *apud* MARCHEZAN, 2006).

Para os encontros de abril e maio, recomendamos a leitura da obra de Magda Soares “Linguagem e Escola” e de Ana Luiza Smolka “A criança na fase inicial da escrita”. Reporto-me ao diálogo entre professores e pesquisadores-formadores no VII EPELLE a partir do livro de Magda Soares:

*Pesquisadora 1: Eu vou propor que a gente comece perguntando o que é que cada um de nós entende por **ideologia**. Que noção a gente tem de ideologia, antes de falar da ideologia do dom da diferença e deficiência cultural. Quando a gente diz que isto é ideológico, o que é que a gente quer dizer, o que é que se esconde atrás de uma determinada palavra. [...]. Quando eu estou falando de ideologia agora, **eu estou falando do modo de apresentar a realidade que interessa a um determinado grupo hegemônico, poderoso. Mais forte que os demais. Quando eu digo, por exemplo, os pobres não têm jeito. Eles não têm educação, não sabem se cuidar, são uns relaxados, não dão educação pros filhos, não sabem cuidar da casa, não ajudam na lição, não sabem cuidar da própria saúde... Esse discurso é ideológico? Se é, por quê? Estou jogando isso assim para trazer a discussão mais para o nosso dia a dia.***

*Professora 1: Porque **traz embutido valores** que eu acredito que sejam reforçados, **um conjunto de conhecimentos e valores aceitos por um determinado grupo.***

*Pesquisadora 1: de uma determinada classe social. Quando a pessoa da classe alta ou da classe média diz: Os pobres ou os negros não têm salvação porque são descuidados, preguiçosos, desinteressados, só pensam em samba, futebol e praia, esse discurso é ideológico, mas é discurso de um determinado grupo social em relação a outro... Quando eu digo assim: “**Esse menino não tem cabeça pra estudar**”... a mãe frequentemente diz isso: “**esse menino não tem cabeça para o estudo, esse menino é um cabeça-dura, ele não dá pra isso**”: É a ideologia do dom. Não tem dom, não nasceu com o dom da inteligência, o que naturalmente é uma afirmação ideológica. **Tiraram de onde? Da cultura, do que circula.***

*Professora 2: Na verdade, você constrói aquele conceito em cima daquela cultura, **você não precisa ter um embasamento científico. É uma crença** e você...*

*Pesquisadora 1: Quando **a pessoa é discriminada, se vira nos trinta na discriminação**: “Eu sou inferior mesmo porque eu sou preto, eu sou ignorante, a minha casa é feia, meus pais são analfabetos”, enfim, **ele próprio pode assimilar, ou não**, porque isso não é determinado, assim mecanicamente, a pessoa pode ouvir esse discurso e **intimamente ou até abertamente se rebelar e dizer: “Isso não é assim, isso não é verdade”.***

*Professora 3: Não aceitar e correr atrás.*

*Pesquisadora 1: Não aceitar este discurso, **mas pode também baixar a cabeça e dizer: “É, eu não tenho jeito, eu não tenho cabeça pra estudar”.** Na verdade, o que é que a gente sabe sobre o desenvolvimento da inteligência? Todo mundo aqui que é professor passou pelas escolas normais, pelo curso de pedagogia... **o que é que agente aprendeu sobre o desenvolvimento da inteligência?***

*Professora 4 (Janete): Piaget.*

*Pesquisadora 1: E que mais? Vigotski...*

*Professora 4 (Janete): Você diz inteligência, **o cognitivo**, cognitivo mesmo?*

Pesquisadora 1: *Cognitivo mesmo. Porque quando o cara diz: “eu não aprendo como todo mundo porque eu sou burro”, ele está falando do cognitivo.*

Professora 4 (Janete): *Não, eu já acho assim: **Quando ele fala assim “eu não aprendo porque eu sou burro”, é porque ele já está com esse emocional tão comprometido, o emocional, a autoestima, o lado social dele, porque no meio dele muito se escuta isso, o que não quer dizer que necessariamente ele seja burro, né, que ele tenha um déficit cognitivo.** Por exemplo, esse meu aluno, o Thiago, ele é uma criança que não consegue aprender, nem escrever. Mas eu posso perceber que **ele tem de certa forma uma cognição preservada. E o que faz que eu tenha um dilema sobre como avaliar esta criança. Eu acho que a falta de interesse dele em aprender a ler e a escrever pode vir de um histórico familiar onde nenhum dos membros da família é alfabetizado**, desde a avó, a mãe e as tias... mas, ele tem o cognitivo, o cognitivo dele está ali e ele prova isso. **Mas, ele me deixa perdida!** Eu acho assim, quando a criança diz: **“Eu não aprendo porque sou burro”, o que está predominando aí não é a esfera cognitiva, mas a emocional e a social.***

Professora 2: *Mas isso ele não tem essa concepção. Ele formou isso. Isso circula onde ele vive. **Ele fala porque ele reproduz o que ele ouve.***

Pesquisadora 1: *Olha aqui, tem uma frase do **Paulo Freire** muito bonita, sábia que diz assim: **“Eu não nasci inteligente. Eu me fiz inteligente. A gente não nasce inteligente. A gente se torna inteligente”**. [...] O que é que uma criança sabe ao nascer? Ela tem o reflexo de agarrar o dedo, ela sabe nadar, se você jogá-la na água, ela espirra, ela anda quando o pediatra a coloca em pé, ela chora, ela respira autonomamente [...], associações mentais são feitas com as sensações, é assim que se formam. Depois vem todo o trabalho, enorme, maravilhoso que é o aprendizado da linguagem, que é assim crucial para todas as outras aprendizagens que vêm depois.*

Professora 5: *Como você estava falando da questão da ideologia, eu estou querendo me reportar mesmo a essa questão da **ideologia do dom na escola**. Como é que isso é passado, como é que isso é plantado, **como é que isso entra na cultura da gente de que o pobre não tem jeito?** Eu acho que a escola **quando ela premia o melhor**, este tem uma **boa nota**, este é **do conceito A**, este é **o conceito E**, e aí, de alguma forma, **está pontuando está rotulando**, está plantando uma ideologia que **nós, professores abraçamos**, que **a comunidade abraça**, e aí, aquela pessoa que passa por vários fracassos, ela acaba absorvendo a ideologia de que: **“eu não tenho o dom”**. A **ideologia chega pra gente pela televisão**, o povo pobre da novela não é como o povo pobre que a gente vê na favela. **O povo pobre da novela tem uma casa bonitinha, espaçosa...** ele é pobre, mas ele é limpinho, né? Ele está ali lutando frente a frente com o vilão, **o embate é direto, tem acesso ao rico**. E essa ideologia, **você pode ser pobre, mas tem como viver**. A gente vai absorvendo essas ideologias.*

No evento acima, temos um diálogo que envolveu mais diretamente uma das pesquisadoras principais do EPELLE e mais cinco professoras em uma interlocução. Uma dessas professoras é Janete. A escolha da obra de Magda Soares foi pensada e discutida em reunião dos pesquisadores, numa busca pela escolha-resposta, fruto da *exotopia*, do nosso excedente de visão. Para este encontro (04 de maio de 2011), pretendia-se colocar na roda as leituras compreensivas dos professores sobre “as ideologias em Políticas de Educação: a ideologia do dom, da deficiência cultural, da diferença cultural”, as fontes teóricas que embasam as discussões de Magda Soares; o que fazer na escola; e a teoria do *bidialetalismo funcional*, conforme a pauta do Encontro. Como fechamento, a equipe de pesquisadores-formadores propôs uma atividade em duplas sobre “*situações linguísticas importantes que*



*valham a pena destacar para relatar por serem desafiadoras ao professor do ponto de vista dialetal*".

A atividade era sugerida por escrito na pauta - que era a cada encontro entregue aos participantes -, com a seguinte recomendação: *"Relatem as dificuldades a seus pares e pensem nas suas práticas decorrentes de certas decisões, associando-as às teorias discutidas com Magda Soares. Escrever estes relatos e entregar"*.

No diálogo que eu trouxe entre as professoras e a pesquisadora, entre as cinco professoras, apenas uma era de um colégio público federal e as demais da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Nas responsabilidades de cada professora àquilo que os pesquisadores pretendiam (que também foi responsividade num processo anterior), representados ali pela pesquisadora 2, vemos mais aproximações entre os discursos das professoras 1, 2, 3 e 5 com os discursos dos pesquisadores - eu diria, formando um *apoio coral* reciprocamente.

O discurso de Janete tem a dimensão de voltar-se para o concreto do cotidiano e para atos pedagógicos concretos - *"E o que faz que eu tenha um dilema sobre como avaliar esta criança"*, *"ele me deixa perdida"*; mas ao mesmo tempo, retorna ao determinismo, ao fatalismo, ao mito de que os problemas de aprendizagem das crianças de classes populares prioritariamente originam-se dos contextos situacionais - *"Eu acho que a falta de interesse dele em aprender a ler e a escrever pode vir de um histórico familiar onde nenhum dos membros da família é alfabetizado, desde a avó, a mãe e as tias"*.

A professora 5 traz maior intensidade aos enunciados da pesquisa-formação, externalizando em seus enunciados individuais, os entimemas, as proposições subentendidas. Traz os fenômenos ideológicos presentes em nossa sociedade pós-moderna que afetam as relações entre alunos e professores, as expectativas acerca dos alunos de classes populares, muitas vezes concebidos como impotentes ou incapazes de apropriação e inserção na cultura da escrita, no universo letrado, como pessoas sem potencial positivo, e sim apenas inaptidão, incapacidade, amorfia. Podemos imaginar que essa professora, além da leitura que fez da obra de Magda Soares, tenha outras em seu repertório com o mesmo viés e essas vêm sendo refletidas e refratadas em seus enunciados-posicionamentos sobre educação e atuação docente na escola pública brasileira.

Tanto o enunciado da pesquisadora quanto o da professora 3 marcam uma crença antagônica ao fatalismo, de quem acredita em *inéditos viáveis, no acontecimento do improvável*: diz a pesquisadora: “a pessoa pode ouvir esse discurso e intimamente ou até abertamente se rebelar e dizer: ‘Isso não é assim, isso não é verdade’”. E a professora compartilha: “*Não aceitar e correr atrás*”.

Particularmente, interrogo-me sobre o ser professor hoje no ensino público: de onde vem exatamente a baixa expectativa do professor com relação aos seus alunos de escolas públicas das grandes cidades? Por outro lado, quais as *razões do improvável, dos inéditos viáveis* do que vemos muitos professores fazendo acontecer?

Com frequência, professores assumem uma postura pessimista e impotente, de que não há o que possam fazer diante de tanta incivilidade dos alunos e da ausência da família na tarefa de educação, das questões psicológicas que precisariam ser resolvidas para que eles possam aprender; enfim, diferentes formas de justificativas para explicar os problemas, principalmente de violência na escola. Porém, na maior parte, “não se ancoram em um saber científico e pedagógico do objeto, o que possibilitaria formas de enfrentamento capazes de despertar algum sentido na prática profissional e reduzir o agravamento dos problemas” (PAULA e KODATO, 2010, p. 187).

Assim, preocupa-me o modo como se reverberam nas escolas das grandes metrópoles brasileiras os problemas de ordem econômica, sociocultural e política, nos quais se originam a violência, a “face mais nefasta da ideologia neoliberal” (CARVALHO, 2011, n.p), “fenômeno esse que desumaniza o outro, exclui o diferente, coisifica os de baixo e registra a história apenas do ponto de vista das classes hegemônicas”, e “com a ajuda definitiva dos aparelhos do Estado, incluindo aí o sistema educacional e, de forma cada vez mais definitiva e fundamental, a mídia” (PASSOS, 2009, n.p.).

Os argumentos abaixo constam nos extratos do Relatório sobre as Causas Econômicas, Sociais e Culturais da Tortura e Outras Formas de Violência no Brasil (2009), assim como declarações de autoridades oficiais<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Cf.: A criminalização da pobreza. Relatório sobre as causas econômicas, sociais e culturais da tortura e outras formas de violência no Brasil. 2009. Disponível em: <[http://www.omct.org/files/2010/10/20938/addressing\\_the\\_criminalisation\\_of\\_poverty\\_brazil\\_por.pdf](http://www.omct.org/files/2010/10/20938/addressing_the_criminalisation_of_poverty_brazil_por.pdf)>. Acesso em 30/07/2011.

Ser pobre, ser “jovem”, ser “negro” e residir numa favela, eis os principais identificadores sociais na construção da criminalidade no Brasil. A própria mídia se encarrega de disseminar esta ideologia pela forma com que representa a pobreza, associando certas categorias econômicas e sociais com a criminalidade; por exemplo, quando noticiam o tráfico de drogas, ao descreverem uma favela, um bairro como “bairro do *crack*”, associam todos os moradores ao tráfico de drogas.

Do mesmo modo, esta ideologia aparece nos treinamentos, nos gritos de policiais do Batalhão de Operações Especiais (BOPE) da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro: *“Interrogatório é muito fácil de fazer, pegue um favelado e bata nele até doer; interrogatório é muito fácil de terminar, pegue um favelado e bata nele até matar”*.

*“Você pega o número de filhos por mãe na Lagoa Rodrigo de Freitas, Tijuca, Méier e Copacabana [bairros brancos de classe média do Rio de Janeiro], é padrão sueco. Agora, pega na Rocinha [a maior favela do Brasil, localizada na zona sul do Rio]. É padrão Zâmbia, Gabão. Isso é uma fábrica de produzir marginal”*.

*“[O Rio vive] uma cultura [da violência] que o marginal traz do ventre da sua mãe<sup>35</sup>”*.

Esses fenômenos ideológicos também corroboram uma ideologia da má qualidade do ensino público e impactam a autoestima e os processos de socialização profissional e valorização docente. Não ver o aluno de classe popular como potencialmente capaz tem a ver com o fato de vê-lo como socialmente incapaz, e de quebra, um ímpar social do professor. Tal ideologia pervaga, atravessa a descrença do professor quanto ao poder de revolucionar e provocar mudanças, de trazer o ‘novo’ à medida que acredita no improvável. O outro aluno não é o que um professor quer que ele seja, não é puro reflexo, mas o fato de seu professor acreditar no poder de sua reversibilidade enquanto ser humano faz muita diferença em suas aprendizagens sob diferentes aspectos.

Para Andrade (2010), o antagonismo maior entre crianças de classes populares e professores estaria nos movimentos interlocutivos emperrados pelas “lógicas, posições e discursos que produzem por um lado sujeitos de classe popular

---

<sup>35</sup> Respectivamente, discurso do Governador do Estado do RJ, em uma entrevista em outubro de 2007, ao comentar os benefícios de legalizar o aborto como meio de diminuir a criminalidade; e De José Mariano Beltrame, Secretário de Segurança Pública no Estado de Rio de Janeiro, em entrevista de julho de 2008, reproduz a ideia de que as mulheres pobres são vetores da violência e delinquência.

e por outro, professores profissionais” (p. 2). Para a pesquisadora, é preciso pensar no outro-criança da professora.

Muitas vezes isso significou no EPELLE um lidar com o olhar do outro que não entende ou não comunga com o que estamos falando, exigindo aprender a lidar com o embaraço, desconforto, embate, tensão. Entendo não ser possível abolir o olhar do outro e é isso o que permite que muita coisa *nos aconteça*. “Como entender o outro? Por que ele age dessa maneira? ” (AMORIM, 2004, p. 24), apostando que “descobrir lógicas diferentes das nossas transforma pontos de vista”, pressuposto também defendido por Amorim (2006, p. 108).

De algum modo, os pesquisadores quiseram dizer: É, “o povo vai à escola”. A grande questão ainda é: como construir uma escola democrática, de método democrático, “de diálogo, de interlocução, de múltiplas vozes, de produção de significados e de sentidos, de crítica e de criação. De inventividade, de ousadia”? (PAIVA, 2010, p. 528). Ou seja, a questão central que ainda ressoa e ecoa entre nós é a seguinte: “Como podem ser trabalhadas as relações entre linguagem, educação e classe social numa escola que pretende estar realmente a serviço das camadas populares?” - interrogações de SOARES (1986), repetidas por Geraldi (2009, p.55). Como trabalhar na escola com nossos alunos de nossas escolas públicas da educação básica que “entram com as suas línguas e dialetos nos interrogando e nos desafiando”, parafraseando as inquietações de Marinho (2010, p. 474), ao analisar as tensões no universo discursivo acadêmico causado pela “abertura das portas da universidade para grupos historicamente dela excluídos”.

Reporto-me ao EPELLE do dia 29 de junho de 2011, em que eu estava coordenando os trabalhos de discussão sobre o livro de Ana Luiza Smolka “A criança na fase inicial da escrita”. Os professores enviaram por email contribuições de suas leituras: compreensões, incompreensões, discordâncias, concordâncias. Colocamos tais produções docentes em *ppt* para que seus próprios autores os discutissem no encontro com seus pares. Essa dinâmica provocou grande embate entre os professores presentes. Novamente, evidenciaram-se diferentes concepções e práticas nos Anos Iniciais com crianças de camadas populares:

*Enunciado 1: Quando você fala do ritmo, de **respeitar o ritmo**, você não está lavando as mãos, você está olhando para a criança, você está respeitando o momento de cada um. Agora, **não é o respeitar esquecendo, deixando de lado**. Quando você falar “ela não está ainda nesse momento” e você deixá-la de lado, aí você está lavando as mãos. Mas não é isso que acontece, assim, pelo menos, que **eu vejo acontecer com alguns professores. A gente também não pode falar em todos porque a gente sabe que não é com todos. [...] Porque eu fiquei pensando muito nos meus alunos...***

Há pouco tempo eu até falei dessas crianças, assim: “Ah, ela tem um tempo diferente que aí precisa de mais atenção, precisa de um olhar mais cuidadoso e... não estou lavando as mãos, entendeu? Muito pelo contrário.

Enunciado 2: Eu fico pensando no problema da avaliação nas Escolas Municipais do Rio. Elas são elaboradas a partir dos Cadernos Pedagógicos. E aí você... É um problema... É a seguinte questão: bem, **você tem que trabalhar porque o parâmetro para a criança tem que ser trabalhado, mas você sabe que a criança não está com aquele nível**, ela está precisando de outro tipo de material.

Enunciado 3: Eu vejo muito professor que diz assim: “Deixa ele no mundo dele, deixa ele ali.” E aí continua com o resto da turma. A gente se coloca no lugar, reflete e pensa assim: “Não, eu não faço isso, eu não deixo ele ali, eu não abandono, eu vou... Continuo junto, vamos caminhar. Ele tem outro tempo? Mas a gente vai continuar caminhando e vai seguir. Pode ser que eu não tenha a expectativa de que ele vá estar igual a fulano. “Vamos lá, vamos juntos, na garra!” Mas, eu vejo muito professor que deixa e, às vezes, diz assim: **“Deixa ele ali na geladeira que eu vou prosseguir porque eu preciso seguir**. Tenho 35 alunos na minha turma e eu preciso seguir. Os 35 precisam caminhar. Eu não consigo dar conta de tal coisa, então **eu tenho que dar conta da maioria, da massa**”.

Enunciado 4: Tem que ter na mente até que ponto esse “deixa pra lá”... Não é questão de “ah, deixa pra lá”! Né? Que a gente tem essa situação de **“ah, deixa pra lá”**. Tá, **você está ali tentando**, tentando, tentando, a criança nada. Aí você um dia descobre que **aquela criança tem um problema orgânico**, que aquilo te afeta profundamente, e afeta ele e afeta toda a situação ali. Então, tem que ver **até que ponto a gente vai largar essa criança** ou se... Será que é a gente que está largando ele? **A pessoa que é responsável por ele não está largando ele?** O que é que a gente faz? É muito complicado essa questão do largar. Porque **não é só “a criança não sabe porque ela não sabe”**. Não, gente, se a criança nunca aprende é porque ela tem alguma coisa. Não é só o pedagógico que é o problema. **Hoje em dia a gente sabe que tem muita criança com problema, é absurda a quantidade de criança com problemas psicológicos, problemas urbanos**, que a gente não vai dar conta disso.

Enunciado 5: Lembra do **Alfabetiza Rio**, que a gente participou em que um dos palestrantes citou **Wallon**, falando exatamente sobre isso: que **você não pode esperar que a criança consiga aprender se o emocional dela está completamente desestruturado**. E ainda citou a questão de que **a emoção antecipa a linguagem**. Então, se ela, emocionalmente, ela está desestruturada, essa linguagem vai ter muita dificuldade para ser desenvolvida. E, às vezes, **a gente esquece disso e cobra aquele nível de competência**, de meta da criança, só que **quando ela sai dali, ela está na casa em que ela está vendo o pai bater na mãe, irmão drogado, ela está completamente largada**, completamente solta. E... E aí, como é que você vai fazer?

Enunciado 6: **Mas tem criança que aprende assim mesmo.** (VOZERIO)

Enunciado 7: Pois é. (VOZERIO). **Hoje em dia a gente encontra justificativa pra cada coisa...** (VOZERIO) **Eu acho isso muito perigoso.** Tudo tem justificção, tudo... (VOZERIO)

Um movimento dialógico intenso provocado por um ‘ppt vivo’, encarnando professores, sujeitos ali, *in locus*, que puderam problematizar o próprio discurso ao vê-lo problematizado pelos outros professores, dependendo do desejo e da liberdade dele de se pôr de novo em cena, e outros que iam fazendo as intervenções. De tudo o que surgiu nesses enunciados, algo dito naquele dia mexeu mais comigo: pensar que em sala de aula podemos optar por “colocar o outro na geladeira”.

Constitui-se um ganho quando um professor em atuação docente na escola pública se pensa e se vê entre seus pares sociais, superando a imagem presumida

do aluno como sujeito antagônico em relação a ele, com extremas discrepâncias, principalmente de sonhos, de vislumbres de horizontes. Nesse caminho, primeiramente é preciso que se reconheça a distância entre os mundos sociais dos sujeitos na escola; também que adaptação do currículo aos saberes do povo não significa *encolher* currículo. Trata-se muito mais de *escolher metodologias*. Mas, reconhecendo sempre que nesta história não há “qualquer porto de chegada que não o próprio percurso da caminhada” (GERALDI, 2010a, p. 61).

Precisamos imaginar-nos em nossas exotopias como uma criança ou um adolescente se sente na companhia de seus professores, o seu (não) lugar, a relação desse sentimento com a expectativa do seu professor, principalmente das escolas em áreas conflagradas de nossas cidades. A desigualdade traduzida na situação de pobreza, seja a favelização em áreas urbanas, seja o filho de trabalhadores rurais em condições precárias, seja, ainda, a dificuldade de adaptação do filho do migrante, lamentavelmente tem sido um estigma para muitas crianças na escola. Teorias que afirmam a carência cultural, ainda que rejeitadas atualmente, deixaram marcas na prática pedagógica, traduzidas pela explicação do fracasso escolar única e exclusivamente pela “falta de condições” dos alunos. O simplismo dessa abordagem esconde, na prática, a desvalorização dos alunos e os preconceitos sobre suas capacidades (BRASIL, 1997, p.26).

Pensar a educação a partir do verdadeiro rosto da escola pública hoje no Brasil representa a defesa por uma *práxis* docente, no sentido castoriadiano e freireano de um dizer-fazer lúcido, de quem, conhecendo a realidade, mantém-se teimoso e rebelde pela opção por um projeto revolucionário; de quem não aceita abrir mão da verdadeira utopia (CASTORIADIS, 1991; FREIRE, 1998).

Recuperar a esperança é alterar o estatuto da espera. Tornando-a mais ativa e ambígua. A utopia é assim, o realismo desesperado de uma espera que se permite lutar pelo conteúdo da espera não em geral, mas no lugar e tempo em que se encontra [...]. É este realismo utópico que preside as iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo um pouco, por toda parte, alternativas locais que tornam possíveis uma vida digna e decente (SANTOS, 2000, p. 35).

Uma atividade docente crítica consiste num despertar do talento inconformista, como consideravam Gramsci, Florestan Fernandes, Paulo Freire e tantos outros; o educador como um “intelectual orgânico” – “não está separado do povo, da cultura, da história e da política das classes subalternas desejosas de

construir uma nova civilização” (OLIVEIRA, 2010, p. 100). O professor pensando, se formando, com os pés na realidade da escola atual, não somente a desejada e idealizada, mas a que foi construída historicamente, com o que ela tem de bom e de ruim. Se a utopia é necessária para a mudança, da mesma forma a não alienação também.

Há um diálogo sobre o ensino da língua materna no EPELLE de maio de 2011, provocado pela leitura de Magda Soares que envolveu professoras - nenhuma da Escola “Os impossíveis” - e uma pesquisadora:

*Professora 1: Tenho um aluno de 1º ano, Isaque, que veio da Bahia. Quando ele chegou com todo aquele sotaque, eu disse: “Você não é aqui do Rio, não é?”. Ele falou: “Não, eu vim da Bahia, mas eu nasci em Brasília, depois fui para a Bahia, depois fui pra São Paulo e agora eu vim para o Rio”.... Passadas algumas horas, numa atividade de leitura, eu falei pra ele: Isaque, meu filho, você está lendo!” E ele respondeu: “É porque eu já percebi que é só a gente juntar de duas em duas...” - Olha isso, gente: “Se eu juntar de duas em duas, eu consigo ler o que está escrito”. Mas, então, eu disse pra ele: “Mas, você sabe, Isaque, que... Olha que coisa engraçada! Seu nome, se você ler de duas em duas, você não consegue ler o seu nome” - Coincidência! I é uma letra; SA são duas e QUE são três... E aí, ele falou pra mim: “É, mas muitas vezes são de duas em duas.” E aí eu disse: “Com certeza, mas pode ser com uma, duas, três e até com quatro”. Aí tinha um livro, escrito assim na história da lagarta: TRANSFORMAÇÃO. E então eu falei: “Até com cinco! Olha esse aqui como exemplo”... Depois dessa conversa, eu perguntei pra ele: Você já viu o mapa do Brasil?” Eu vou te mostrar o mapa do Brasil pra você ver o percurso que é de Brasília pra Bahia.... Mais ou menos, né?”*

*Professora 2: É, cada criança vai aprender no seu tempo. Esse tempo vai depender do ponto de partida. A gente numa turma tem vários níveis com entendimentos, vivências diferentes... A intervenção vai ter que ir em resposta ao tempo daquela criança, das necessidades daquela criança. Tem que perceber que tempo é este. Qual estágio. O que é que eu vou oferecer? Há crianças que só reconhecem a letra e tem aquelas crianças que já perceberam a relação de que aquilo que se fala pode ser escrito, aquelas crianças que já perceberam essa relação fonema e letra.*

*Professora 1: Numa semana em que a gente estava falando sobre trocar de time, quem troca de time é vira-casaca, Isaque falou: “Na Bahia é vira-folha!”. E aí, eu falei: “Vira-folha?”. ‘É.’ Eu vou anotando todas essas coisas que ele vai falando assim, essas pérolas...*

*Pesquisadora 1: E é maravilhoso poder trabalhar essas diferenças dialetais, regionais, poderia investir nessas diferenças dialetais sociais...*

*Professora 1: Às vezes a gente fica tentando adivinhar por que essa criança não aprende... Porque não pergunta pra essa criança? Você pede um dever de casa e diz pra criança: “você pega o dever de casa e põe na mesa”... Aí, a criança levanta o dedo: “ Na minha casa não tem mesa”. E eu: “É... E onde você come?” “No sofá, no chão, na escada...” “Você tem cama na sua casa? Então, você vai fazer assim: Você vai para a beira da cama e neste momento a sua cama vai ser a sua mesa”. Perguntei no outro dia: “E aí?” A criança me respondeu: “Fiz assim como você falou”.*

*Pesquisadora 1: A questão é a linguagem que você está usando...meu filho tinha uns cinco anos mais ou menos. E meu marido estava procurando umas reportagens sobre uns acontecimentos no Rio de Janeiro. O comércio fechou por causa dos traficantes. E aí, meu filho perguntou: “Que você está procurando, papai?” “Estou procurando os jornais daqueles dias em que os traficantes fecharam o comércio.” Pensando que Manoel não estava entendendo o que ele estava falando: “Você sabe o que é traficante, Manoel?” “ Traficante eu sei, papai. Eu não sei o que é comércio”.*

Esses excertos me remetem ao cotidiano de uma sala de aula, às (im)possibilidades de “encontro entre contrários que se olham mutuamente para refletir-se um no outro”, à “coexistência de contrários” (DISCINI, 2006, p. 83), em que um professor - que emerge na classe popular, mas geralmente oriundo de camadas menos empobrecidas dessa classe, pressupondo diferentes níveis de proletarização dentro da classe popular - (não) vê o aluno de classe popular como seu par social. Pela natureza cultural da atividade docente que exercem, da influência e de certo poder que detêm, aproximam-se de uma elite social (NÓVOA 1995). O fato é que, enquanto pesquisadores investigam a origem socioeconômica e cultural dos professores, questões sérias urgem serem pensadas. Independentemente de sua origem, o professor da escola pública agoniza, está ‘adoecido’, e o aluno também.

A relevância maior está em problematizarmos o modo como o ser/fazer dessa escola e desse professor impactam na constituição interdiscursiva da *argumentação*, tomada aqui como *enunciação*, como “*célula da troca dialógica*, e não a sentença ou a proposição, que são as células da língua” (BAKHTIN, 1929, *apud* PONZIO, 2008, p. 44) (grifos meus).

Andrade (2004, p. 102) defende que o que pode fortalecer o professor como ‘agente social que reflete sobre sua situação’ são as “práticas de leitura e de escrita que lhe permitirão ser mais autor de suas reflexões próprias de ensino”. A autora levanta a hipótese de que os pesquisadores em educação buscam na “**voz do professor** (grifo da autora) a sua própria voz”. E questiona:

Mas, quem é, afinal, este outro eu que tanto nos mobiliza? Por que ele nos importa tanto? Esse professor, tão próximo e tão Outro, diferentemente de nós, não tem à disposição os instrumentos necessários para a formalização e a expressão de sua prática, enquanto nós, autorizados a publicar, a divulgar, a expressar os resultados de nosso trabalho, queremos dele alguma coisa [...]. Queremos melhor entender como podemos não agradar quando devíamos estar sendo lidos.

A experiência de ser autor só se completa na interlocução com os infinitos leitores de minha obra, aqueles que a precederam e os que a sucederem, ou seja, da autoconsciência do inacabamento daquilo que produzi. Assim, uma experiência do professor-aluno na formação continuada de se constituir autor pode provocar uma mudança de perspectiva na relação com seus alunos em sala de aula no trabalho com a linguagem. Experiência relativa à “realidade viva e dinâmica da linguagem”, a “dialogia interna da palavra concretamente orientada e especificamente entonada” (PONZIO, 2008, p. 43).



Nesse sentido, não é incoerente desejar desdobramentos das ações de formação nos atos pedagógicos, mas superando uma perspectiva determinista, posturas autoritárias ou argumentos de autoridade que muitas vezes são engendrados pelo poder supostamente advindo do conhecimento de pesquisa, com o qual alguém possa chegar como uma 'broca' a fim de resolver o problema da escola, como questionado por Kramer (2006), "até que ponto nestes espaços de formação, os professores "tão somente são reduzidos à condição de audiência passiva de informações 'acadêmicas' desvinculadas de seu saber e de sua prática?". Poderíamos dizer que a mesma dificuldade que o professor tem na escola para construir práticas sociais com seus alunos, os professores-pesquisadores-formadores também a têm com os professores em formação.

Reunidos para discutir as (im)possíveis alfabetizações, professores experimentam ou o conforto do lugar de protagonistas "mocinhos" ou o desconforto do lugar de "bandidos", culpados; e isso não foi diferente no contexto do EPELLE, principalmente naqueles proferidos pelas professoras da Escola "Os Impossíveis". E, em cena, em ambos os grupos ali representados, havia sujeitos-atores que lutavam contra o processo de silenciamento de vozes docentes, o modo como se destitui e se expropria o professor de seu conhecimento, o que se constitui efetivamente um entrave a uma proposta filosófico-discursiva com os gêneros discursivos na escola.

Por outro lado, compreendo a importância de não ignorarmos as implicações perversas da pobreza sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente seja nas discussões teóricas, seja nas práticas pedagógicas: nossos alunos das escolas públicas, principalmente, municipais, são profundamente atravessados pelos acontecimentos de seu cotidiano familiar e social. Essa questão precisa ser problematizada a partir de diferentes perspectivas, principalmente, a perspectiva sociodiscursiva.

A compreensão que tenho dos processos experienciados no EPELLE em 2011 vai ao encontro dessa relevância. Apresento na sequência um quadro-síntese que elaborei a partir da minha leitura desse processo:

<b>ENCONTROS DE PROFESSORES DE ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA EPELLE – 2011</b>		
<b>ARCABOUÇO TEÓRICO</b>	Estudo da filosofia da linguagem de Bakhtin	
	Estudos contemporâneos sobre o ensino da língua materna na escola e sobre formação docente	
	Estudo analítico das orientações curriculares oficiais	
<b>EIXOS TEMÁTICOS:</b>	Historicidade do sujeito e da linguagem	
	Constituição alteritária discursiva	
	Princípios e/ou métodos e didática da alfabetização e letramento: a leitura e a escrita na escola	
	<b>Alfabetização</b>	Relação entre fala e escrita, entre língua, linguagem e linguagens
	<b>Letramento</b>	Variedade linguística, preconceito linguístico e Bidialetismo
		Gêneros discursivos, autoria e argumentação
	<b>Formação Docente</b>	Marcas identitárias institucionais
	<b>Trabalho docente</b>	Ideologias/representações/visões docentes de alunos de classe popular
		Métodos fônicos e concepção discursiva de alfabetização
		Interlocução na dinâmica discursiva das formações
		Interlocução na dinâmica discursiva em sala e na escola
		Intervenção didático-pedagógica na escrita discente
<b>AUTORES CIENTÍFICOS</b>	Bakhtin, Geraldí, Ana L. Smolka, Ludmila T. Andrade, Patricia Corsino, Inês Signorini, Marlene Carvalho, Magda Soares, Léa Paixão, Léa Cruz, Eglê Franchi, Délia Lerner, Guilherme do Val T. Prado e Rosaura soligo, Isabel C. S. Frade, Maria do Rosário L. Mortati, Rildo Cossou, e participantes.	
<b>AUTORES LITERÁRIOS</b>	Bartolomeu C. de Queirós (Diários de Classe), Neil Philip (Volta ao mundo em 52 histórias - A pobretona que virou rainha), Janusz Korczak (Quando eu voltar a ser criança), Irmãos Grimm (Chapeuzinho Vermelho), James Finn Garner (Chapeuzinho Vermelho); Chico Buarque (Chapeuzinho Amarelo), Guimarães Rosa (Fita Verde no Cabelo, Primeiras estórias e As margens da alegria), André Neves (A caligrafia de Dona Sofia), Adriana Falcão (Mania de Explicação), Adriano Bitarães Netto (Asa da Palavra), Lygia Bojunga (A casa da madrinha), Patativa do Assaré (Poesia de Cordel), Angela Carter (Contos de Fadas - Alimentar com língua), Ricardo Salles (Adrovaldo Cantagalo), Francisco Marques (Adivinhas), Flávio de Souza (Que história é essa?), Arthur Nestrovski (Bichos que existem e Bichos que não existem), Christiane Gribel (Com a pulga atrás da orelha), Antonio Skármeta (A redação), Olivier Douzou (O Dariz), Nicolai Gogol (O Nariz), Christiane Gribel (Minhas férias, pula uma linha, parágrafo), Manoel de Barros (Uma didática da invenção).	

**Figura 6:** Quadro Sinóptico dos EPELLE 2011, construído a partir das pautas arquivadas pela pesquisa.

### 5.3 Memorial de formação e experiência profissional

Estudos da linguística, entrelaçados com os estudos da Educação, passaram a defender a escrita na formação docente como lugar de subjetividade, de uma possibilidade de reflexão. Nos argumentos desses pesquisadores, esse gênero do discurso deve servir para o autoconhecimento, autoconfronto, para o cuidado de si, e também para o heteroconhecimento: *escrever faz pensar sobre os objetos de questionamento, traz o sujeito à responsabilidade da autoria, a uma implicação nos processos de formação*. Isso possibilita também ao pesquisador pensar sobre quem é esse professor, o que lê, o que pensa, como atua em sala de aula.

O que a tarefa do memorial proporcionou aos professores e aos formadores-pesquisadores do EPELLE? Como eles apareceram nas oportunidades dialógicas do coletivo e na tecedura/tessitura do conhecimento e formulação de estratégias formadoras?

*Apresentações individuais: os personagens desta história que começa. Em duplas, apresentam-se profissionalmente. Incluir-nos (equipe pesquisa) nas duplas. Em seguida, cada uma apresenta a outra para o grupão. Os textos que serão escritos iniciam-se pela vida de cada um, voltar-se sobre si, narrar-se. Texto a ser escrito: **o memorial de apresentação** destes personagens vai ser escrito até o dia 30/04/2011 (Extraído da pauta do I EPELLE, dia 16 de março de 2011).*

O memorial teve importância não como ferramenta para coleta de dados, mas como um modo de dizer que movimentasse a *engrenagem discursiva* da pesquisa-formação, cuja intencionalidade era formar e pesquisar ao mesmo tempo, segundo a perspectiva bakhtiniana de *exotopia*, de excedente de visão, de **assunção da responsividade**. Procurou-se discutir permanentemente que procedimentos metodológicos seriam mais adequados, para evitar a contradição com os pressupostos bakhtinianos assumidos teoricamente, e que não houvesse um sincretismo de intenções ambíguas. *Professor como personagem de uma história que começa, trazido para o centro*, para “o lugar onde se desenrolam as ações principais, onde se dão os encontros que mudam a vida dos personagens”, para o “*cronotopos da estrada*”, “*lugar onde se escande e se mede o tempo da história*”, onde a personagem “*revela-se na experiência da estrada e se forja na temporalidade da viagem*”, como diz Amorim, apoiada em Bakhtin (2006, p. 102) (grifos meus).

Certamente, os memoriais confirmaram algumas hipóteses acerca de concepções e práticas docentes, deram a conhecer um pouco quem eram os

sujeitos pesquisados, e, neste sentido, foram ‘armadilhas discursivas’ para os professores. Penso tratar-se de uma ambivalência de intencionalidades - recorrendo a um dito popular, “um olho na missa e o outro no vigário”. Mas, a importância dessas interlocuções, como defende Andrade (2007, p. 21), está também em discutir como a ação dos professores formadores-pesquisadores constitui tanto os nós que se entrelaçam “na situação docente da escola básica, nas dificuldades ali encontradas” “quanto busca desenlaçá-los”.

A pesquisa que valoriza o ‘lugar’ do professor mostra o rosto de uma universidade que se preocupa e se ocupa, mexe e se mexe com as necessidades reais dos professores e dos alunos das escolas públicas, e isso constitui-se algo muito diferente da concepção de uma universidade que queira o professor tutelado e mera oferta de pesquisa. Trata-se de uma postura de quem não se contenta com um discurso sobre o ‘caos’ - qualquer um pode fazer isso, não precisa de tanto trabalho, tanto esmero.

Apostou-se que a proposta do memorial aos professores ecoasse como um ato de acolhimento amoroso por parte do formador e, que por isso, fosse uma *escrita-liberdade*. Isso não poderia ser deixado de lado em nossos atos de pesquisa-formação, porque correríamos, já desde o início, o risco de uma ‘*retroanulação*’ de cada movimento de aproximação com aquelas pessoas; seria um *epistemocídio*.

Neste sentido, as argumentações da *Nova Retórica* no Tratado da Argumentação são válidas de serem reportadas porque indiretamente pensamos e apostamos nisso:

Não basta falar ou escrever, cumpre ainda ser ouvido, ser lido. Não é pouco ter a atenção de alguém, ter uma larga audiência, ser admitido a tomar a palavra em certas circunstâncias, em certas assembleias, em certos meios. Não esqueçamos que ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe o ponto de vista [...].

Fazer parte de um mesmo meio, conviver, manter relações sociais, tudo isso facilita a realização das condições prévias para o contato dos espíritos (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 19).

Os formadores-pesquisadores iam lendo os memoriais produzidos e discutindo-os com os seus autores, por meio de email e em encontros particulares na universidade, abrindo-se espaços para apresentações dessas escritas, tendo sido também convidados pesquisadores externos para falar sobre esse gênero na formação de professores, como a professora Mônica Pinheiro Fernandes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

Contudo, considerei também importante pensar na intencionalidade de quem escreve, no ato de presunção das professoras na escrita do memorial de formação e de experiência profissional no ‘aqui e agora’ do EPELLE. Para isso, vou tomar do memorial da professora Janete alguns excertos: o que ele revela da imagem presumida acerca do que esperam os formadores?

A decisão de fazer o curso normal motivada por um desejo tão forte que venceu a falta de incentivo da mãe quanto a essa escolha profissional. A responsabilidade com os estudos desde a infância pesou para que a mãe respeitasse sua decisão e analogamente, isso pode trazer respaldo e respeito nesta nova relação interdiscursiva, considerando o lugar ‘incômodo’ de estar sendo de certo modo beneficiada por pertencer a uma escola com graves problemas de aprendizagem dos seus alunos.

*Ao concluir o Ensino Fundamental, decidi fazer o Curso Normal. Desde pequena sempre tive o desejo de ser professora, talvez influenciada por minhas tias (todas sempre se dedicaram ao magistério). Minha mãe não me incentivou como eu gostaria, porém, como sempre fui muito responsável com meus estudos, acredito que ela procurou não intervir tanto em minha decisão, apenas respeitou-me e deu-me a liberdade de escolher o que queria para minha vida.*

A defesa pelos lugares de formação inicial: “*escola religiosa*”, “*ótimos professores, que contribuíram não só para minha formação acadêmica, como também pessoal*”.

Início da carreira profissional no magistério: “*Após três anos estava formada e já trabalhava em escolas particulares*”. Em muitos outros momentos da formação, Janete remete a este requisito como um selo que valida, atesta - um ‘ISO 9001’ - a qualidade de seu trabalho docente.

Pedagogia, psicologia, psicopedagogia: a busca pela qualificação profissional. O *peso de valor de acontecimento* em sua decisão pela nova formação pode ser compreendido na forma com que grafou a palavra:

*[...] decidi me especializar, buscando o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia. Cursei cinco meses e me encantei pela Psicologia. Nesse momento, decidi trancar minha matrícula e iniciar uma nova formação acadêmica, PSICOLOGIA.*

Após um salto na escrita de seu texto, Janete volta ao desejo da carreira em Psicopedagogia que estava sendo realizado no curso de especialização: “*Todas as vezes que estou no curso é um momento muito gratificante*”.

A nova realidade profissional: atuar como professora do Município do Rio de Janeiro: regência de turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ir para a

Coordenação Pedagógica da Escola “Os impossíveis” e retornar à sala de aula. Quando Janete argumenta que “por motivos pessoais” deixou a coordenação pedagógica, ela convence ao seu interlocutor de que deve controlar a própria curiosidade e aceitar sua decisão de não expor esses motivos, dando a entender que considera um momento inoportuno para isso. Porém, ao encerrar seu texto, faz a seguinte revelação:

*Como experiência negativa, posso citar todo o meu percurso como Coordenadora Pedagógica. Não sei se por inexperiência da minha parte como “gestora”, não sei se o sistema da Secretaria de Educação não favoreceu, não sei se não soube estimular a equipe de professoras para que tivesse o prazer em realizar um trabalho mais dinâmico e criativo. Enfim, não consigo buscar uma resposta para ter tido esse momento como tão negativo.*

Janete, no fundo, não considera que os problemas enfrentados na função de coordenadora pedagógica sejam apenas por questões pessoais.

Quando Janete escreveu esse memorial, já havíamos tido alguns encontros com as professoras, a começar pelo que fizemos no final de 2010. Sua decisão de exoneração do cargo de coordenadora foi tomada sem impacto da possibilidade de participação como professora sujeito de pesquisa, inclusive com bolsa mensal da CAPES por quatro anos. O que me permite fazer essa afirmação é o contato profissional que eu tinha com a escola por meio do PROINAPE/SME/RIO. Durante o ano de 2010, frequentemente, Janete teve que assumir turmas nessa escola cujos professores encontravam-se de licenças por diversos motivos.

Encerrou seu memorial, escrito já em contexto de formação em 2011, afirmando estar “muito mais feliz” porque se identifica “como professora”. Vale destacar ainda a estratégia sociodiscursiva utilizada por Janete ao dirigir-se ao seu leitor formador-pesquisador:

*[...] sinto-me estimulada com os desafios da alfabetização, das crianças com dificuldade para compreender o processo de leitura e escrita, as histórias lidas e ouvidas e tantas outras dificuldades que sei que terei que superar ao longo desse ano letivo.*

Janete considerou ser importante registrar o valor que atribui ao ‘espírito pesquisador’, porque sabia que esse *logos* pedagógico vai ao encontro das pesquisas universitárias: era bom deixar claro que ela se interessava em desatar os ‘nós’ que atravessam os processos de aprendizagem das crianças da escola. Porém, Janete dá a entender que os problemas de ‘ensinagem’ *derivam* das dificuldades das crianças na compreensão da leitura e da escrita. Pesquisar estes

processos significaria assim buscar modos de *intervenção* didática e pedagógica sobre o fracasso da criança na aprendizagem.

Por um lado, a experiência negativa reportada por Janete sobre sua atuação na coordenação pedagógica exigiu dela um argumento sobre sua identificação com o lugar docente em sala de aula, configurando-se aí um modo de favorecer uma imagem positiva a seu respeito no ato de presunção do pesquisador-formador. Por outro lado, a experiência marcante positiva trazida por Janete teria que reforçar esse argumento e o de que as questões de sala de aula a interessam e que as crianças são o que realmente mais importa para ela:

*[...] um dia em que estava fazendo o momento da rodinha com uma turma de EI e na hora de registrar a rotina, um aluno levantou o dedinho e falou: Janete, por favor, não vamos brincar de letras hoje não!!! Nesse momento, refleti sobre a minha prática e a minha ansiedade em fazer com que as crianças conseguissem compreender a função social da leitura e da escrita e levar a eles o conhecimento do alfabeto e da relação fonema/grafema.*

Nesse relato sobre uma criança que implora *para não brincar de letras, ao menos uma vez* - que não sabemos se ocorreu na escola pública ou privada, detalhe citado frequentemente em seus enunciados -, Janete, além de falar de sua “ansiedade” em ver os resultados de seu ensino, fala da função social da leitura e escrita, presumindo que naquele contexto enunciativo, é bom que seu interlocutor saiba que, afinal, se está tudo errado naquela escola, não é por culpa dela; fala da importância de uma reflexão sobre a própria prática e de compreender “o quanto é importante ouvir nossos alunos, saber de seus desejos para tornar o dia a dia mais prazeroso e interessante”. E Janete assume para si própria o desafio de “exercitar a escuta”.

#### **5.4 A volta da ‘leitura’ de si pelo gênero ‘questionário de avaliação’**

A capacidade de escuta de Janete foi ‘testada’ muitas vezes nos espaços de formação e em outros momentos desse capítulo de análise retomo esse aspecto. Essa experiência foi trazida por ela na avaliação que fizemos após um semestre de encontros de 2011, que evidentemente, revelou uma preocupação dos formadores relacionada ao provável ‘desconforto’ da posição das professoras da Escola “Os impossíveis” de poderem ser ‘vistas’ como pessoas da ‘falta’. A segunda e a sétima perguntas do questionário provocavam os professores a dar-lhes a conhecer como

se sentiam na dinâmica discursiva instaurada nos EPELLE, isto é, iam ao encontro de problematizações discutidas nas reuniões de pesquisa:

2ª: *Tente descrever qual foi o impacto causado nos momentos iniciais de entrada para este grupo (seja este positivo ou negativo), nos diversos aspectos que puder enumerar. Aponte sensações positivas e/ou negativas.*

7ª: *O projeto de diálogo entre professores é válido? Que avaliação você faz da integração do grupo formado em 2011-1? Pense, relate e analise conflitos, entendimentos, conhecimentos entre subgrupos estabelecidos, reconhecimentos de parte a parte, fortalecimentos de laços e desavenças entre posições inconciliáveis.*

Vejamos as respostas de Janete:

2ª: *Os momentos iniciais foram de muita **ansiedade e a sensação de estar sendo “analisada” por todos**. Como a escola a que pertença é de baixo rendimento, **achei** em alguns momentos **que eu e minhas colegas éramos vistas como “as que não sabiam trabalhar”**. Ao longo dos encontros **pude mudar** consideravelmente esse primeiro impacto, quando **vi que nossas colocações eram aproveitadas e respeitadas**.*

7ª: *Apesar de existir **subgrupos**, considero **o grupo integrado, coeso**. Sempre me sinto **confortável** nos encontros, **não tenho vergonha** de me colocar perante todos. Acho que as **diferentes opiniões são respeitadas**, trazem **reflexões pós-encontros**, etc.*

Com olhos e ouvidos de lince, de seu lugar naquele jogo enunciativo, com toda a perspicácia, Janete demonstrava considerar atentamente a imagem presumida do outro para produzir a sua resposta, como também mostrou na escrita de seu memorial. Sua resposta à pergunta de nº 7 não traz nenhuma ‘queixa’ ‘visível’ acerca da dinâmica discursiva dos encontros. Recorre mais uma vez a uma condição emocional que considera sua: a ansiedade e a sensação de estar sendo ‘analisada’. *É só sensação. É só achismo dela mesmo. Ninguém na verdade duvida da competência delas.*

Vale ressaltar que o questionário não foi entregue com antecedência, ou seja, foi realizado no horário do EPELLE.

Quero trazer as respostas daquela professora de sala de leitura da mesma escola, também sujeito da pesquisa-formação, a que ‘passava o ano inteiro suprimindo carência e falta de professor na Unidade Escolar, que ficou na turma de 2º ano até junho de 2011:

2ª: *O impacto causado nos momentos iniciais **foi bom**. **Achei que seria** estimulante participar deste grupo, **pois faria** com que reavaliássemos nossas práticas.*

3ª: *Sim. **Acho** que algumas **pessoas** em alguns momentos **se colocam como donas da verdade**. **Penso** que **aqui** é um lugar de **estudo, reflexão e crescimento** e **ninguém está acima de ninguém**.*



Há um tom de contrariedade, de desconforto com relação aos acontecimentos discursivos vividos por essa professora, até então no EPELLE: na resposta à 7ª pergunta, isso está claro, inclusive, ela cita os motivos que justificam suas afirmações; na segunda resposta, ao construir seu enunciado, utilizando tempos verbais no ‘futuro do pretérito’: *seria, faria*, marca uma frustração, decepção com algo que inicialmente, ela *acha* que *foi bom*.

### **5.5 De *pretexto* a *entremeio*: a leitura literária na formação dando asas à *refração-transgressão***

Os pesquisadores-formadores sempre iniciavam os encontros com a leitura literária. E além dessa estratégia de mediação de leitura na formação continuada, durante os encontros de formação, uma maleta de livros ficava à disposição de todos os participantes para que os empréstimos pudessem ser realizados e que houvesse oportunidade de ampliar o conhecimento sobre o acervo literário contemporâneo que, muitas vezes, existe na escola em que eles trabalham, mas que ainda desconhecem.

As mediações ocorriam também nas situações de trocas de livros em que eram socializadas ricas experiências de leitura, realizadas em diferentes realidades e com diferentes objetivos. Ricas, não no sentido de serem sempre bem-sucedidas, uma vez que a intencionalidade leitora do mediador provoca diferentes recepções nos ouvintes, portanto, é limitada ou relativa.

Contudo, houve em 2011 um encontro dedicado ao estudo do gênero literário, o V EPELLE. Os pesquisadores partiram da seguinte ementa:

*Chapeuzinho vermelho do século 17 aos nossos dias. Velhas e novas versões de uma história inesquecível. Textos escolhidos: Chapeuzinho vermelho, dos irmãos Grimm; Fita verde no cabelo, do Guimarães Rosa; Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque e Chapeuzinho Vermelho politicamente correta, de James Finn Garner. Informações sobre os autores, e a época em que os textos foram escritos. A leitura da criança, a do adulto e a dos especialistas. Intertextualidade: o que cada autor vai buscar na fonte tradicional? (Pauta do V EPELLE, em 20 de abril de 2011).*

Conforme previsto na pauta, os professores foram divididos em grupos para discutir essas versões e depois apresentaram suas considerações para a turma, momento em que surgiram novos enunciados sobre diversos temas<sup>36</sup>. Após o

---

<sup>36</sup> Os nomes dos professores que aparecem nos excertos destacados da ata são fictícios, escolhidos por eles mesmos no início dos EPELLE de 2011.

evento, uma ata foi escrita por uma das pesquisadoras, e dessa produção discursiva destaco a seguir alguns excertos:

*O EPELLE iniciou com a retomada do encontro anterior, em que falou de leitura e terminou com contos de fadas. **Deteve-se (e outros colaboraram, como eu)** sobre o tema de conto de fadas, gênero que tem dentre todos, uma importância crucial, primordial, em tantos sentidos [...].*

*Em seguida, tratou especificamente do conto da Chapeuzinho Vermelho que, dentre os demais, tem uma importância especial. Bruno Bettelheim (que foi citado, lido, indicado em vários momentos da apresentação feita) diz que este conto tem um final diferente dos demais, porque a heroína é engolida e pronto, na versão francesa de Perrault, que é a mais famosa. Nos demais contos de fadas, **o herói passa por agruras mil e vence ao final, o que é apaziguador como efeito de leitura**. Mas os irmãos Grimm, contemporâneos a Perrault ou quase, no registro do conto, já acrescentam o elemento amenizador do caçador/lenhador.*

*A pesquisadora mostrou o caderno “Folha Teen” da Folha de São Paulo, saído esta semana, que anuncia detalhadamente o filme A Garota Da Capa Vermelha que estreia hoje, de terror, na linha dos de Vampiros e Lobisomens. Também contou a versão de Garner politicamente correta, **que nos fez rir bastante, bem feita e bem contada por ela (com voz de lobo e tudo!)**.*

*Intervalo, **duas malas à disposição para empréstimos**, abertas, lado a lado, as duas “fofas”, como saídas de desenho animado: uma de **livros** de literatura (que já conhecemos) e a outra com **bombons** de chocolate. Na mesa, havia só café, biscoitos e bolinhas de chocolate. **Ninguém pegou livros** emprestados e **os chocolates** fizeram mais sucesso na hora final, de despedida, **pegaram para levar**.*

Os grifos acima são meus pelo que eles revelam da dinâmica discursiva nesse dia. Eles falam do que já se conquistou de amorosidade, entrosamento entre esses sujeitos epelleanos, mas também da ludicidade que envolveu aquele debruçar-se junto sobre a leitura literária: detiveram-se junto sobre os textos, vibraram e brindaram a vitória do herói, e, o que poderia parecer inimaginável para aquele contexto de formação na universidade, pôde-se ‘rir’ do fato de os professores preferirem ‘guloseimas’ a livros literários - uma *atitude carnavalesca* de ambos os sujeitos? O mais paradoxal, ou o mais impensável foi que nesse ‘clima’ surgiram nas discussões novos temas, principalmente voltando os sujeitos constantemente para o ‘chão’ da escola:

*- A versão amenizada dos Grimm, comparando com tantas e tantas versões tão “amenizadas”/simplificadoras da história original, em livrinhos editados a custo muito baixo [...] A mãe da Chapeuzinho não dizia para ela ter cuidado na estrada e, entretanto, ao final, fazia-se referência a esta fala sua, como pressuposta [...]*

*Conversamos sobre esta **coerência textual** que pode ser **percebida pelas crianças**, elas são exigentes, e fazem observações sobre este entendimento. Ao mesmo tempo, as **“incongruências”** que as **remetem para a fantasia**, um mundo de imaginação e criação de realidades (em que se abre a barriga de um animal e os seres comidos estão lá dentro inteiros e vivos, por exemplo) **são aceitas**, é para este mundo que elas aceitam ir, pela via de uma história bem contada. A **incongruência textual** pode **impedir a imaginação de novas realidades**.*

- Raquel traz um caso interessante e triste. **Numa certa escola**, as professoras perceberam que as **crianças apenas colavam sua “fantasia”**, seus momentos de faz de conta, em sua realidade dura. **Usavam a realidade como tema de sua imaginação**, de suas brincadeiras. As professoras criaram espaços mais frequentes planejados para que eles falassem de suas vidas, mais diretamente, para que extravasassem este tema e nas brincadeiras pudessem ter a imaginação indo para outros mundos. Bom tema para os estudos da experiência escolar da literatura!

- A versão de Perrault, que é brutal em seu desfecho, pois o **lobo come a Chapeuzinho e ponto final**, foi comentada pelo grupo no sentido de **escolhas do professor**. O grupo fica tímido em dizer que tem vontade de mudar aquele texto, que não tem coragem de contá-lo assim; então se tivesse que fazê-lo, inventaria um **final** para as crianças. Do jeito que ele está, é para elas, **incontável às crianças**. Falamos desta decisão do professor quanto ao que vai trazer a seus alunos.

[...] Tema importante e interessante, que pode ser desenvolvido.

- O terceiro texto apresentado foi **fita verde no cabelo**. Giulia leu-o com bastante concentração, anunciando que gaguejaria, pois a linguagem de Guimarães Rosa é difícil, neológica [...]. O texto é forte, é triste. Comentamos **o lugar das mulheres, mãe e avó, na ponta da história, uma soltando a criança para o mundo e a outra sendo o que ela vai encontrar, a explicação da vida**. A vida, a travessia pela floresta. Na cesta, quando ela sai, leva apenas um pote de doce e a cesta vazia para ser enchida de amoras que colherá no bosque. A sua **escolha de caminho**, a sua colheita de flores (plebeinhas) e frutas, será a sua trajetória. Os moinhos na chegada à aldeia da avó (intertextualidade com Dom Quixote?). O **deslocamento do medo: não é mais do lobo (sexualidade, mas da morte!?)**. Perde a inocência, a sua fita verde (verde, não vermelha madura) cai, quando vê a morte [...]

- Da leitura de Chapeuzinho Amarelo, fizemos várias **observações sobre alfabetização** (jogo de sílabas), sobre o enredo que tem justamente nas rimas, no jogo de linguagem, a sua arte literária. Se formos ver a trama seca e literalmente, temos quase que um livro de autoajuda, de psicologia comportamental (basta enfrentar seu medo, colocar-se tête-à-tête com ele, que ele acaba, porque ele é invenção da sua cabeça). Mas se torna psicologia mais interessante (laciana, eu diria) quando se precisa **brincar com a palavra que amedronta, e transformá-la em seu contrário, para que seja vencida, superada**. (grifos meus).

Entendo que em contextos pedagógicos haja sempre uma intencionalidade na escolha de uma leitura literária: há um momento de reflexão *a priori*, que antecede ao ato de selecionar a obra - aquela leitura, e não outra, por algum motivo, naquele momento ‘aqui e agora’, relaciona-se a um objetivo, mesmo em casos em que a leitura literária seja escolhida para proporcionar a fruição estética dos ouvintes leitores e que, *a posteriori*, não seja realizada nenhuma atividade oral ou escrita.

Procurando ‘transver’ a intencionalidade dos pesquisadores-formadores, o lugar da leitura literária nos EPELLE superou o mero objetivo de ampliar o conhecimento do professor acerca das obras literárias ou de convencê-los de que é possível um trabalho com a literatura na escola que vá além de interesses didatizantes, cujo pretexto não seja a simples interpretação de textos ou exercícios gramaticais.

O que se queria despertar nos professores tinha a ver com a possibilidade de alargamento de horizontes discursivos de/entre professores e alunos; que os

professores fossem *atravessados* pela experiência de serem sujeitos leitores-autores e que a *posteriori*, no lugar de mediadores de leitura na escola, seus alunos, analogamente, pudessem ser *atravessados* pelo ‘acontecimento’ dos gêneros literários no cotidiano da sala de aula. Aquele era mais um momento de experiência ético-estética do outro e não de instrumentalização docente. Ou seja, esse espaço de mediação passava a ser uma oportunidade de *mobilização do desejo de completude no outro*: de algo que, na verdade, nos era inacessível, pois se tratava da experiência desse outro. O que acontecia a cada um não era possível prever nem avaliar, como argumenta Kramer (2000, p.4).

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar.

Um último argumento ainda se apresenta a partir da despedida feita pela pesquisadora na ata:

*Enfim gente foi bom demais!!! Ainda estou maquinando aqui o que será a próxima 4ª, nosso VI EPELLE, mando notícias a todos. Inspirando-me, em tantos temas, tantas discussões, tanto saber docente, pelo qual me sinto apaixonada. Beijos e boa Páscoa, doce e saborosa, cheia de ovos coloridos e deliciosos!*

*Foi bom, bom demais*, porque *todos* se debruçaram sobre o tema “como ser mediador de leitura literária na escola”, focados em encontrar o melhor caminho para a leitura como *experiência*, que transcendesse à mera vivência, como trabalha Kramer (2000, p. 4), pautada principalmente em Benjamin:

Na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. Esse caráter histórico, de permanência, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui a experiência.

Persistiu-se na valorização das interdiscursividades entre os sujeitos da universidade e os sujeitos da escola, o reconhecimento do saber docente e a necessidade de espaços legítimos para se dizerem e ressignificarem experiências de seus percursos pessoais, acadêmicos e profissionais, permitindo que a arena interdiscursiva seja uma via de mão dupla, de acordos, de justa medida, para que atinja diferentes canais de veiculação literária.

Para alguns, os momentos de mediação de leitura na formação continuada representaram um despertar consciente para o saber e o sabor da experiência com a leitura literária; para outros, mais uma possibilidade de subversão em suas experiências docentes, no sentido de permitir encontros entre contrários, com menor apego à fixidez e rigidez em seus pensamentos, dizeres e fazeres, mas ainda assim, lúcidos.

Certamente, as relações dialógicas no espaço de formação continuada de professores ampliaram meus questionamentos acerca da mediação da leitura na escola, que vinha buscando responder: que lugar a literatura tem ocupado nas práticas didático-pedagógicas do professor dos Anos Iniciais? *Em que espaços ela tem sido utilizada? Com que objetivos tem sido privilegiada? Como mediar e até interferir na fruição do ouvinte leitor aluno, sem a intenção de causar impactos sobre os comportamentos do sujeito em seus grupos sociais?* (COENGA, 2008). Há como essa mediação não ser intencional? Podemos desenvolver trabalhos com a literatura sem uma intencionalidade, sem pretensões? Se temos pretensões ao “lançarmos mão” da literatura, ela é então um pretexto? (VAREJÃO e DONDA, 2011). Onde estão os leitores da/na formação continuada? No que diz respeito ao aluno de camadas populares, em que medida a leitura literária em nossas escolas públicas amplia seus horizontes discursivos? Como a perspectiva bakhtiniana pode redimensionar o papel do professor de mediadores de leitura?

Essas indagações provocaram-me algumas “leituras”: Se rejeitarmos a ideia de literatura na formação docente como *pretexto*, e do mesmo modo rejeitá-la nesse *lugar* no contexto da escola, ou seja, como *pretexto*, torna-se necessário considerar que nos dois casos, *pretexto* esteja significando *desculpa*, *subterfúgio*. Além disso, faz-se necessário determo-nos sobre a definição de mediação, mas, conforme o dicionário de Língua Portuguesa, há uma dezena de possibilidades de uso desse vocábulo. Contudo, dois me interessam neste contexto: mediação como “Ato de mediar, intervenção, intercessão, intermédio”; e “Relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas, ou conceito, etc, por meio de uma terceira coisa, ou pessoa, ou conceito, etc”<sup>37</sup>. E entre essas duas definições, a segunda aproxima-se de alguns dos pressupostos bakhtinianos, especialmente a *compreensão responsiva ativa e a intencionalidade do ato enunciativo*.

---

<sup>37</sup> Cf.: Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 5ª ed. 2ª impressão. Editora Positivo. 2010.

Esses dois pressupostos me levam a compreender a complexidade de pensar a literatura como um *meio*, como define Bakhtin, uma correia de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem (2010a, p. 268), assim como do ato de mediá-la: envolvem-se nesta relação um *eu, tu e ele*; há um sujeito que se põe num *entremeio, um espaço entre dois pontos*, entremeando as relações discursivas engendradas, no ‘aqui e agora’, pelo acesso a essa obra literária, e nesse sentido, vão *olhar o gênero com os olhos do mundo*, reencarná-lo; mas, partindo-se do pressuposto de que a possibilidade de recorrer a essa ‘correia’ de transmissão em um contexto pedagógico, seja na escola seja na formação docente, foi ‘cotejada’ a *priori*, tratou-se nesse caso de uma intencionalidade de “*ver o mundo com os olhos do gênero*”. O mediador-sujeito do *entremeio*, entre o outro sujeito-leitor e a obra, pode tomá-la como um pretexto, inicialmente em função de suas *desculpas*, de suas pretensões pedagógicas; porém, pode, mesmo que sem querer, estar abrindo espaço para que novos sentidos ‘nasçam’ no processo de leitura, para a novidade do acontecimento dos reflexos *refratados*. Algo sempre pode escapar de seu controle.

### **5.6 De lagarta a borboleta, a metamorfose das palavras alheias em palavras próprias: caminho suave?**

Das histórias contidas e não contadas. Dos interesses contraditórios, das incoerências. De um presente que, em se fazendo, nos escapa porque sua materialidade ‘inefável’ contém no *aqui e agora* as memórias do passado e os horizontes de possibilidades, uma memória do futuro. Associar a noção de constitutividade à noção de interação é aceitar o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no *trabalho* que se faz cotidianamente, movido pelas utopias, pelos sonhos, limitado pelos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente (GERALDI, 2009, p. 93).

Vou desenvolver nesta subseção alguns argumentos que construí a respeito dos atos pedagógicos, mais precisamente, o trabalho de ensino da língua materna na fase de aprofundamento e consolidação da alfabetização em tempos de política e pedagogia de resultados no campo das políticas educacionais contemporâneas. Há um forte retorno à tese da alfabetização como a “grande virada”, seja com relação ao desempenho do aluno em suas apropriações e produções discursivas, seja na possibilidade de intensificação e complexidade quanto às propostas de atividades com a língua.

Tais políticas e pedagogia de resultados e as Redes Municipais e Estaduais de Educação têm aparecido fortemente como vilãs nos discursos docentes e de pesquisadores. Essas Redes são gigantes pelo número de alunos, agigantadas pelo número de problemas e apequenadas quanto ao protagonismo, no papel de ‘heróis’. Também foi uma questão muito presente nos enunciados dos EPELLE, desde o início em 2011.

Com a ida à escola, busquei compreender os reflexos e as refrações dessas políticas nas atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em sala de aula, mas também esses mesmos processos *impulsionados* pela participação na pesquisa-formação e nos encontros EPELLE.

Os registros de campo transcritos abaixo foram feitos bem no início na sala de uma professora bolsista da CAPES pela pesquisa que se queixava muito nos espaços de formação por causa da situação em que era submetida na escola. Sendo professora da sala de leitura, não podia assumir tal função, pois sempre era colocada nas turmas quando faltavam professores por motivos de licença ou por carência da Rede Municipal de Educação. Portanto, de qualquer modo, todos os procedimentos adotados com a professora Janete foram adotados também com ela e sua turma.

O primeiro registro traz um momento de conversa entre – por incrível que possa parecer – crianças de sete e oito anos, que me faz recuperar da memória a frase dita por uma das pesquisadoras do LEDUC, participante do EPELLE: “É preciso ter recursos internos para escutar as crianças”.

*Chego na escola. Em questão de poucos minutos, uma aluna do 2º ano que já me conhecia, daquelas crianças com problemas sociofamiliares difíceis, não alfabetizada, apesar de ser da escola desde o EI, chega para mim e diz:*

*-Quero escrever uma carta pra mamãe e pro papai. Sabe, o papai e a mamãe morreram.*

*Perguntei-lhe então como eles morreram. E ela me respondeu:*

*- Um dia, ele ficou maluco, pegou o revólver e matou a ....., depois as meninas e depois deu um tiro nele...Tia, eu quero escrever: Vovó,eu te amo!*

*Fiquei em silêncio diante daquele relato...*

*E, sempre muito agitada, a menina diz sobre um coleguinha de turma e seu parente também:*

*- Ele cortou a cabeça com a gilete que o Negão, meu irmão, botou debaixo da mesa.*

*Um outro colega de turma, ao ouvir suas histórias, exclama:*

*- Caraca, sua vida é um horror, hein? (Registro de campo da pesquisadora, turma de 2º ano, em 04 de abril de 2011).*

No evento a seguir, acompanhei uma manhã o trabalho da professora substituta na mesma turma - de 2º ano, a que oficialmente era da Sala de Leitura da escola *locus*. Lembro que essa professora também foi bolsista da *pesquisa-formação* por mais de um ano.

A professora substituta entregou um trabalho que continha uma quadrinha e a leu: “quebra-cabeça de texto”. Brinca com as crianças: “será que texto tem cabeça?” Mas, logo interrompe qualquer senso de humor para chamar a atenção das crianças que estavam muito agitadas. Tentou conversar com os alunos sobre o seguinte texto escrito na folha distribuída:

### O marujo

Marinheiro pequenino  
bebeu água ao se \_\_\_\_\_.  
Acordou de madrugada:  
a sua cama era um mar.

A professora pergunta aos alunos: “Que palavra falta depois de “ao se? Por que a cama era um mar?”

E um aluno respondeu: “o menino fez xixi na cama”.

A professora o elogiou por isso e continuou conversando com a turma: “Gente, o que é marujo? É um pirata?”

As crianças deveriam recortar os versos da quadrinha, colá-los na ordem correta no caderno sem pautas e escrever a palavra que faltava: “deitar”.

Observei que um dos alunos não estava realizando a atividade e me aproximei dele, perguntando o que estava escrito no pedacinho recortado (era a palavra *mar*). Ele me respondeu: “o marinheiro foi para o mar”. Falei com ele que era muita coisa para aquele pedaço. Então, ele disse: “recortar, colar no quadradinho”. Eu disse a ele o que estava escrito - *mar*. Dali em diante, esse aluno vinha até mim perguntar como fazia o dever. Ajudei-o a colar as palavras enquanto ia conversando com ele, escorregando o dedo nas palavras, pronunciando, pausadamente: *marinheiro...* (Registro de campo da pesquisadora, turma de 2º ano, em 01 de março de 2011).

Os dois trabalhos a seguir, mostram o resultado da ‘produção’ das crianças:

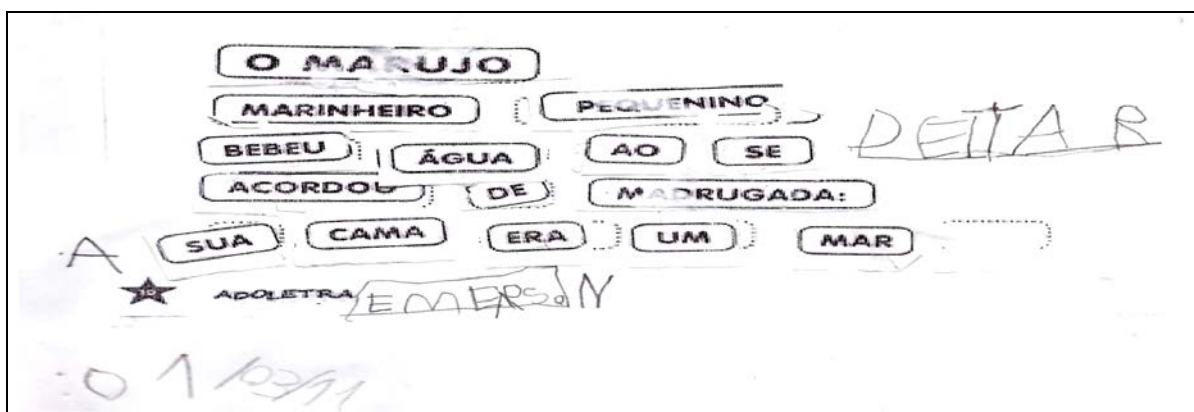


Figura 7: Trabalho realizado pelo aluno Emerson da turma de 2º ano em 1º de março de 2011.



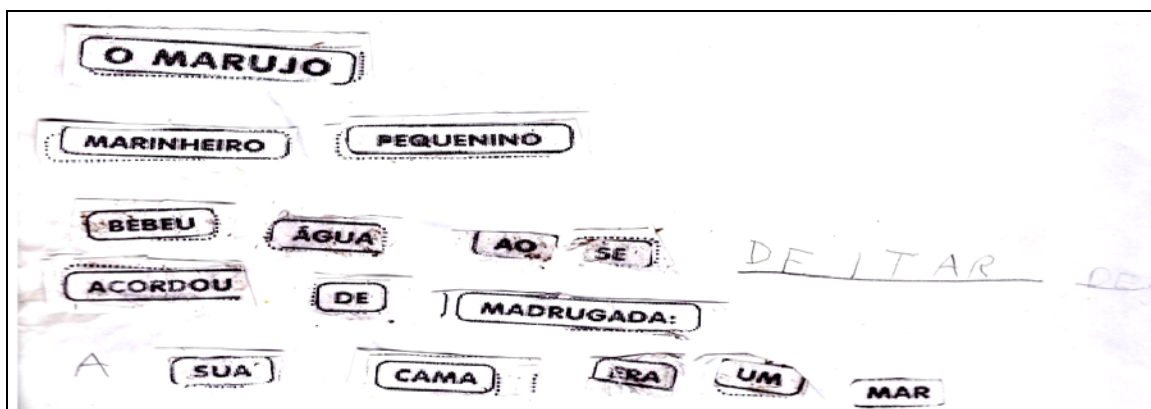


Figura 8: Trabalho realizado pelo aluno Arthur da turma de 2º ano em 1º de março de 2011.

Essa professora que esteve como sujeito de pesquisa por dois anos me fez pensar muito sobre o processo de exotopia do pesquisador, sobre como é difícil nos colocarmos no lugar desses sujeitos para compreender o que sente um professor nas situações atuais em que se encontram muitas escolas da rede pública de ensino, e como ele faz sua *exotopia* diante da *exotopia* do outro com relação a ele, muitas vezes colocados em lugares de agente que contribui para agravar o que já está difícil. Procurei encontrar nessa professora o desejo de escapar da tragédia de ser ela e os alunos dela, ainda que na provisoriedade da função de professora da turma de 2º ano, apenas reflexos para serem também refração, aqueles que transgridem, que quebram a lógica, que são capazes de ‘desmontes’, desvios, recuos, ajustes.

Foi difícil trabalhar com o calar e os silêncios dessa professora, tomá-los como réplicas, não vê-los como sinal de um ‘vazio’ - é mais complicado não ter controle sobre os discursos na ausência de discursos, conter nossos entreolhares e discursos para que eles não sejam apenas mais palavras e sim palavras em meio a outras palavras. Quando o calar dessa professora era um pensar no dito dos outros e nos próprios ditos e não-ditos? Como fazer com que aquilo que viesse a ser dito como pesquisadores fosse profícuo e pusesse o outro nessa atividade, nesse círculo, nessa atmosfera discursiva? Refletimos juntos, nós, os pesquisadores, para o cuidado de, ao tomarmos a palavra, não sermos inócuos, pois a inocuidade também deixa o silêncio da indiferença, da falta da tecedura de novos sentidos.

A relevância de uma formação docente pautada no prisma da interdiscursividade entre professores e pesquisadores-formadores está em que os discursos são pontos de partida para as ações formadoras, discursos muitas vezes

que chegam pesados: como obter sucesso no papel de ensinar, mesmo em condições adversas, enquanto se luta e se espera pelas condições ideais? Como atuar na formação de modo a provocar 'revolução' - que 'mexa' e que 'desinstale' - e também 'evolução' – contribua para a mudança, para a novidade na prática com o aluno em sala de aula? Respondendo com Geraldi (2009, p. 38).

Este privilégio da *interlocução* desloca a visão da linguagem como um repertório pronto e acabado de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar [...]. No mesmo sentido, não se trata de trazer para o interior da educação formal (a sala de aula) o informal (como se este lhe fosse externo), tomando a interação dentro da sala de aula apenas como um 'recurso didático' de apreensões de visões de mundo, de conhecimentos ingênuos etc. que ao longo do processo de escolaridade iriam sendo substituídos por saberes organizados e sistemáticos.

Certamente, o conhecimento da língua escrita contribui para a inserção na cultura letrada e abre novas possibilidades de horizontes discursivos dos sujeitos pertencentes a uma sociedade em que há uma onipresença da escrita. Mas, o que se verifica é um abandono das narrativas reais e ficcionais das quais a criança tanto gosta - principalmente aquelas mais clássicas e as mais simples – para optar por textos pesados, com enunciados bastante confusos e complexos, que, ao final, acabam sendo compreendidos apenas por uma minoria, se não sofrerem uma exaustiva intervenção do adulto ou de um colega mais 'experiente'. Se nestas atividades de leitura e escrita, a criança ficar relegada à própria sorte, diante de uma folha de livro ou caderno, nada de significativo ocorrerá em seu processo de aprendizagem.

Tomo a *metamorfose das lagartas/borboletas* como metáfora para pensar os processos de constituição alteritária discursiva, tanto sob uma perspectiva subjetiva quanto intersubjetiva, no contexto de sala de aula e de formação; e também para fazer alusão à questão da temporalidade dos gêneros do discurso, ao seu caráter de "mais ou menos estáveis", como disse Bakhtin e tantos outros que o estudam, como Geraldi (2009, p. 130), que, de forma simples, explica o que representa esta instabilidade dos gêneros: "não se pode imaginar que cada sujeito, por constituir-se nos processos interacionais de que participa, tornando intra o que antes fora interindividual, torna-se por isso mesmo cópia em carbono do(s) *outro(s)*".

Recorrendo a uma outra metáfora, um gênero é como uma estrutura, a coluna vertebral, e não a posição. Uma cabeça decide pela posição que a coluna deve

estar. Não é a coluna vertebral que decide como a mente deve estar. O comando é do cérebro.

A perspectiva dos gêneros do discurso torna-se um caminho a atravessar tanto a dinâmica da formação continuada de professores como também a que ocorre em sala de aula com o ensino da língua materna, para que escutar e ler “sejam uma oferta de contrapalavras do leitor, que acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz” (GERALDI, 2010a, p. 47). Dizia Bakhtin (2010a, p. 385):

A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial.

Trata-se de defender que o sujeito - eu - emerja para o encontro com o sujeito - tu - em cada um dos contextos enunciativos; ou seja, que os sujeitos estejam efetivamente presentificados nos discursos produzidos.

Acredito que um dos aspectos de maior relevância para a ampliação da utilização dos recursos relativos à argumentação e inferência seja a possibilidade de constituição de alteridades pela diferenciação, originalidade e singularidade, pelo equilíbrio entre um ‘recomeçar’ e um ‘repetir’, considerando as determinações sociais, históricas e culturais imbricadas no discurso próprio e no alheio, isto é, a dimensão de heterogeneidade social, os aspectos sociohistóricos do discurso.

Quando penso nisso nos Anos Iniciais, o problema se torna ainda mais complexo: Em que grau o caos – o impossível, o fracasso na aprendizagem da leitura e escrita - é produto do sistema de ensino, problemas de ensinagem ou do perfil da população atendida? Quais as razões, então, para o acontecimento do improvável?

O professor da primeira fase do Ensino Fundamental geralmente assume o trabalho didático-pedagógico de todas, ou quase todas, as áreas disciplinares, aumentando muito, tanto o tempo que passa junto com um mesmo grupo de alunos, quanto às oportunidades de criar vínculos fortes entre todos eles, inclusive com o próprio educador. Ao optarmos por estratégias de organização do tempo e do espaço escolar que privilegiam, deliberadamente ou não, competências individuais, evidenciando ou enaltecendo alguns sujeitos, estamos dificultando o movimento vivo

dos processos interlocutivos. Reporto-me a um texto de Bakhtin (1992b, p. 68) que me ajuda a pensar no sujeito constituído de uma “necessidade absoluta de amor”:

[...] uma necessidade absoluta de amor que apenas o outro, a partir do lugar que só ele pode ocupar *fora de mim*, é capaz de saciar, por dentro; esta necessidade, é verdade, desmantela por dentro minha auto-suficiência, sem me proporcionar ainda uma forma que me valide *por fora*. Sou, para comigo, profundamente *frio*, até em meu instinto de conservação.

Apresento a seguir, alguns discursos produzidos durante o primeiro dia de aula da Professora Janete:

*A professora inicia o ano letivo numa turma de 28 alunos, sendo que alguns ainda não estão alfabetizados. Propõe aos alunos a escrita de uma carta. E pergunta-lhes:*

*- Para quem vocês vão escrever esta carta?*

*- Para tia Janete!*

*-Para mim. Quando se escreve uma carta, escreve para alguém. E precisa de quê?*

*Um aluno responde:*

*- Endereço.*

*Janete explica:*

*- Sim. Mas a gente pode escrever uma carta sem endereço, só falando para quem é a carta. As pessoas têm seus nomes. Tem gente que gosta de colocar: “Querido Fulano, caro Fulano”. As pessoas, quando são mais velhas, a gente precisa chamar de “senhora, senhor”.*

*A professora diz para a turma:*

*- Para mim, quero me mandem beijos. Para o Prefeito, ninguém vai escrever terminando com beijos.*

*A professora vai até o quadro e escreve um esquema inicial da carta: Rio de Janeiro, 14 de fevereiro de 2011. Deixa um espaço no quadro e encerra com o seu nome. E vai conversando com a turma, esclarecendo as dúvidas que surgem:*

*- O ano passado vocês eram da 1201.*

*- A gente tamos na 2ª série.*

*- Não. 3º.*

*- 3ª série???*

*-Vocês vão escrever o que realmente estão sentindo. O que de verdade vocês esperam de mim. O amigo que ainda não aprendeu a escrever, pode desenhar e depois vai me dizer o que quer. Quem sabe escrever só palavrinhas pode arriscar - continuou a professora a explicar sobre a carta.*

*- Tem bola? Pergunta um aluno não-alfabetizado, repetente.*

*- Você continua pensando só em bola, entra ano e sai ano. Vamos lá! Quem não tem lápis?*

*A professora percebeu que os alunos estavam tentando riscar à mão livre ou com régua algumas linhas na folha de papel ofício e pesquisadora disse um pouco para mim:*

*- Deveria ter dado com linhas.*

*Houve um momento em que Janete retirou-se da sala e os alunos logo se agitaram. Quando ela retornou, Carlos (analfabeto) indagou-lhe:*

*- Tia Janete, como se escreve MEU CORAÇÃO?*

*Janete foi ao quadro e perguntou:*

*- ME, como é?*

*A turma queria responder, mas ela 'brigava' para que ninguém o fizesse, pois queria que o próprio Carlos respondesse. Ao final, ela acabou desistindo de esperar pela resposta do aluno e consentiu que a turma respondesse como era a grafia da palavra MEU.*

*Os alunos apresentaram muitas dificuldades para escrever a carta, sem exceção. Muitos copiaram na folha exatamente tudo o que estava no quadro, palavras soltas que estavam no quadro de giz, relativas às explicações que ela ia fazendo (Registro de Campo da pesquisadora, 14 de fevereiro de 2011).*

Vejamos agora um *enunciado-resposta* da professora Janete à pergunta elaborada pelos pesquisadores num dos encontros de formação: “Do que o professor não pode prescindir em sua prática alfabetizadora?”

*Ao iniciar o ano letivo, é fundamental que seja feito uma pesquisa pelo professor para conhecer seu grupo e que bagagem eles já trazem das séries iniciais e de sua vida além dos muros da escola. Buscar saber o que entendem sobre leitura e escrita, sua função social e o foco de interesse de cada um por este processo, são aspectos fundamentais para planejar como o trabalho irá começar na turma.*

*Considero imprescindível a presença de bons textos para nortear o trabalho, ou seja, a presença constante da literatura. O lançamento de cada frase, palavra, sílaba ou letra deve partir de algo que tenha significado para o grupo. A alfabetização precisa estar contextualizada e não isolada em um alfabetário sem sentido para o aluno. Vale ressaltar também a importância de se trabalhar a partir dos nomes dos alunos.*

*Também considero fundamental a prática dos registros coletivos das histórias ouvidas e vividas pelo grupo (uma brincadeira, um passeio, uma atividade de culinária etc.). É através do registro que a criança vai se apropriar da função social da escrita, da estrutura de um texto, o movimento correto da escrita (da esquerda para direita), o uso correto das letras maiúsculas e minúsculas, pontuação etc. Não que esses conteúdos devam ser sistematizados nesse momento, mas ao serem trabalhos na rotina do grupo, aos poucos serão internalizados.*

*Acredito que é importante que o professor leia todos os dias para o grupo e que permita que as crianças também tenham contato com livros, mesmo que ainda não saibam ler. Tocar no livro, ver um monte de letras misturadas e figuras já permite ao aluno aprender a zelar pelo livro, conhecer a estrutura do livro, a paginação e outros.*

*Trabalhar com diferentes textos também deve ser uma prática do professor alfabetizador. Se prender somente aos livros é limitar o leque de conhecimento que os alunos podem adquirir. O professor deve trazer para o grupo receitas, bulas, listas telefônicas, bilhetes, convites etc. Porém, não basta somente mostrar, mas também contextualizar em que ocasião cada texto desses é pertinente ao uso. Por exemplo, para convidar alguém para uma festa, uso um convite, para transmitir um recado, uso um bilhete. Dessa forma, a função social da escrita ficará muito clara para a criança, a importância de se comunicar e se relacionar com as pessoas também. (Janete, abril de 2011, discurso escrito).*

Num caminho curto, mais rápido, precipitado, seria fácil analisar tanto que o discurso dessa professora não corresponde à ação desenvolvida em sala de aula, quanto o contrário disso. Ou seja, Janete diz compreender a importância de partir da realidade do aluno para planejar seu trabalho didático-pedagógico e isso poderia justificar o uso da escrita de uma carta como instrumento de sondagem acerca das habilidades já alcançadas pelos alunos nas práticas de leitura e escrita; ou, Janete errou, porque os alunos não puderam utilizar de seus conhecimentos sobre gêneros discursivos para “dizer” suas compreensões sobre leitura e escrita e seus focos de interesse. Ou, Janete errou porque, pensando em crianças de oito e nove anos, para um primeiro dia letivo, primeiro contato do ano entre professor e alunos, apostar em enunciados orais e realizar dinâmicas de acolhimento e escuta, seria a melhor alternativa. Um único gênero foi imposto para a externalização de significados e experiências com a leitura e escrita. Portanto, o gênero foi o ‘motor de arranque’ para diagnosticar a situação de cada criança e não para movimentar a *engrenagem discursiva* entre os sujeitos da sala de aula.

O enunciado escrito de Janete sobre o ‘imprescindível na alfabetização’ revela um ato de presunção acerca daquilo que estaria mais em acordo, em correspondência com “os argumentos de autoridade” dos pesquisadores das Universidades. Além disso, embora não se possa afirmar que seu enunciado revele uma ‘mudança’, uma novidade no olhar para a realidade concreta de seus alunos e em sua prática em sala de aula, ele traz indícios de desvios com relação aos discursos de denúncia, lamentação, fatalismo, dos quais foi autora no EPELLE.

Mas não me parece trazer benefício pensar no que mudou Janete apenas do meu lugar de pesquisadora-formadora sem entrecruzar minha leitura com o que a professora considerar que mudou, se recuso internamente que a ideia de que precisamos expulsar a palavra sacralizada para constituirmo-nos sujeitos de réplicas, de palavras próprias. O caminho a ser construído e que acredito valer a pena perseguir é analisado por Bakhtin como:

[...] um processo lento e complexo de expulsão da palavra sacralizada do outro, e, de um modo mais geral, da palavra sacralizada e dotada de autoridade, infalível, incontestável, irrevogável. A palavra que, protegida em suas fronteiras sagradas, intransponíveis, é inerte, com possibilidades limitadas de contato e de combinação. Palavra que refreia e congela o pensamento. Palavra que exige a reiteração piedosa e não o desenvolvimento, a retificação, o complemento. Palavra exilada do diálogo [...] refreando o pensamento e a experiência viva (BAKHTIN, 1992b, p. 372).

Por isso, passados alguns meses, minha opção foi pedir à professora Janete que escrevesse sobre a atividade realizada no primeiro dia letivo de 2011; e nesta opção não havia nada nem de ingenuidade nem tampouco inconseqüência e falta de assunção do ônus da interpretação, mas o desejo de “validar a procura do outro, que respeite a identidade e a alteridade de si e de outrem” (AMORIM, 2004, p. 72), uma ‘descoberta’ do outro que revolucione.

*[...] A proposta era sondar o foco de interesse dos alunos e ao mesmo tempo fazer uma diagnose da escrita. Foi lançada pela professora a seguinte questão:*

*- Gostaria que vocês escrevessem uma carta para mim, dizendo o que vocês gostariam que acontecesse durante esse ano, o que gostariam de aprender, que atividades gostam de fazer. Enfim, o que vocês esperam de mim como professora de vocês.*

*[...] Como já sabia que alguns não conseguiam ainda escrever, disse que poderiam se expressar pelo desenho, mas que valeria ao menos tentar, nem que fosse uma palavra simples que representasse o desejo deles.*

*Nesse momento, me deparei com uma situação não esperada [...], acreditava que a maioria estivesse escrevendo com facilidade e cometendo aqueles erros pertinentes ao processo. Descobri que muitas crianças não conseguiam se expressar graficamente, tinham dificuldade de elaborar e organizar o pensamento e representá-lo através da escrita. Considerei a escrita empobrecida.*

*Quando pedi que falassem sobre o que escreveram ou desenharam, me surpreendi com a dificuldade de se expressarem verbalmente também. Observei a mesma questão: organizar e elaborar o pensamento para expressar-se oralmente. Percebi que faltava vocabulário.*

*Foi nesse momento que a pesquisadora presente sugeriu que eu fosse escrevendo o que eles iam dizendo para depois comparar com o que se falava e com o que já haviam escrito e desenhado. Percebi que algumas crianças falaram coisas completamente diferentes do que tentaram escrever. Perderam o foco ou não lembravam o que tinham escrito. Perdeu-se o sentido inicial. A partir daí, planejei atividades de acordo com o foco de interesse do grupo (jogos, informática, artes...) tentando inserir a escrita na maioria delas, estimulando atividades de registros individuais e coletivos, interpretação e produção de texto, ditados, criação de frases significativas. Percebo a cada dia melhora no grupo. (Janete, junho de 2011, em Relato escrito).*

### **5.6.1 A Vida que teima em *pulsar* nas salas de aula**

A questão das políticas de resultados, intensificadas na atual gestão da educação pública na cidade do Rio de Janeiro foi, como já disse, muito recorrente nos discursos das professoras da pesquisa-formação: regulamentação e regulação dos atos pedagógicos por meio de políticas substancialmente gerencialistas que, a meu ver, não vêm alterando qualitativamente o cenário da educação municipal, do mesmo modo que se verifica no contexto geral brasileiro.

Com base em dados concretos, não só através de documentos escolares, mas pelo contato que eu tive *profissionalmente* com a escola durante o ano de 2010, que a escola já apresentava um histórico de fracasso escolar antes da atual gestão;

só que na gestão anterior a aprendizagem dos alunos da Rede não era mensurada como tem sido agora, nem havia standardização e apostilamento de ensino, pois, adotava-se a Progressão Continuada entre os Ciclos de Formação, sem retenção do aluno em nenhum dos anos de escolaridade<sup>38</sup>.

A nova Gestão da Educação Municipal assim discursou em 2009<sup>39</sup>:

*Ao se buscar um salto na qualidade da Educação carioca, a partir de 2009, tínhamos consciência de que se deve iniciar o processo de transformação pela definição do que se espera que as crianças aprendam. Ou seja, não iniciamos o trabalho fixando metas de escolas em tempo integral, mas estabelecendo um currículo claro e instrumentos pedagógicos a ele associados. Prosseguimos o percurso investindo em duas peças chave para a melhoria da aprendizagem: capacitação de professores e a constituição de um sistema forte de reforço escolar. Com estas medidas, conseguimos avançar muito no IDEB e em avaliações externas que os alunos do município participam [...].*

Vejamos algumas manchetes publicadas à ocasião:

*SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ENTREGA TAREFAS DE FÉRIAS PARA OS ALUNOS DA PRÉ-ESCOLA E DO 1º AO 4º ANO*

*Objetivo do material é consolidar os conhecimentos trabalhados ao longo de 2012 e propor novos desafios no período de férias escolares dos alunos.*

*SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, CLAUDIA COSTIN, LANÇA KIT DE FÉRIAS PARA OS ALUNOS DA ALFABETIZAÇÃO*

*O material contém almanaque, lápis, borracha, apontador e caixa de lápis de cera.*

*PREFEITO E SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ENTREGAM PRÊMIOS AOS ALUNOS COM MELHOR DESEMPENHO NA PROVA RIO*

*Estudantes do 3º e 4º Anos receberão uma bicicleta, enquanto os do 7º e 8º Anos ganharão um netbook.*

O projeto “RIO, UMA CIDADE DE LEITORES”, iniciado em 2009, previa a Biblioteca do Professor, com a distribuição de livros de literatura nacional e internacional, a Biblioteca da Primeira Infância, com salas de leitura específicas para crianças nos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs), além da ampliação das salas de leitura em todas as escolas. Em 2011, em cada sala de aula da escola *locus* da pesquisa, havia um cartaz em que as professoras *deveriam* escrever os títulos de livros literários que cada um de seus alunos estivesse lendo em cada bimestre. Com isso, também por determinação da SME, os alunos do Ensino

<sup>38</sup> Atualmente, essa escola oferece apenas Educação Infantil e os três primeiros anos do Ensino Fundamental, e por isso não está inserida nas avaliações para o Índice de Desenvolvimento da Educação no Brasil - IDEB.

<sup>39</sup> Endereço eletrônico da Prefeitura do Rio de Janeiro: < <http://www.rio.rj.gov.br/>>.



Fundamental I e II passaram a ser avaliados bimestralmente em sua leitura e produção textual, de forma standardizada:

PERFIL DO ALUNO LEITOR - Ano 2011				
NOME DO ALUNO	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE

**Figura 9:** Tabela “Perfil do aluno leitor” da Escola “Os Impossíveis” - 2011.

Na avaliação, a professora avalia os seguintes aspectos, também estabelecidos detalhadamente pela SME:

ITEM	ASPECTO	PONTOS
1	Estrutura	
2	Coerência	
3	Coesão	
4	Adequação Vocabular	
	NOTA	

**Figura 10:** Tabela com os aspectos a serem avaliados nas provas bimestrais de Leitura e Escrita da SME/Rio de Janeiro – 2011.

É possível perceber, nos enunciados das avaliações, a utilização de argumentos *pro-letramento*, fundindo-se leitura, escrita e letramento numa única avaliação. Como exemplo, trago a seguir a avaliação do terceiro bimestre de 2011, proposta para os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental, em que estava escrito o seguinte enunciado:

<p>CARO/A ALUNO/A</p> <p>CERTAMENTE, VOCÊ JÁ LEU ALGUNS LIVROS. ESCOLHA UM LIVRO E ESCREVA FRASES FALANDO SOBRE O LUGAR ONDE ACONTECEU A HISTÓRIA DO LIVRO.</p>
---

**Figura 11:** Enunciado da prova bimestral de outubro de 2011 da SME/Rio de Janeiro.

Registrei em áudio os eventos observados na sala de aula do 2º ano dos Anos Iniciais em outubro de 2011, que transcrevo a seguir em forma de atos. Ressalto que, a essa altura, mais precisamente a partir de junho, esses alunos já ‘tinham’ a ‘sua’ professora:

*A professora pede que os alunos comecem a apresentar o trabalho sobre os livros que leram. Uma criança põe-se então a iniciar a leitura: “Pé de pato, pé de gente...”. (risadas da professora).*

*A criança continua: “Pé de ár-vo-re”.*

*- QUÊ? - pergunta a professora.*

*- De árvore. E o pé de mais alguma coisa aqui.*

*- Ele inventava o quê? Vários tipos de pés? - Instiga a professora.*

*- É. Ele, ele..., é... caraca, tia, esqueci!*

*- O que que você leu? O que você lembra que leu?*

*- Ele gostava de pé, ele ia ver ... ia ver... – tenta o aluno continuar sua fala.*

*- Não precisa ler. Fala o que você mais gostou do livro. E como é que eram estes pés?*

*- Pé de... Pé de pato, pé de porco... – mais uma tentativa de retomada da aluna.*

*- Pé de pato, pé de porco... – repete a professora.*

*- Pé de gente e pé de árvore. – a aluna parece retomar o fôlego.*

*- Isso! – diz a professora em tom avaliativo - Ela terminou, ela contou a história dela?*

*- Contooooou! (em coro)*

*- Ela merece o quê?*

*- Palmas! (palmas)*

*- Muito bem! Alguém ia querer ler a história dela?*

*- EEEEEUUU! (um novo coro).*

*- Ela não explicou direitinho? Ela disse os nomes dos pés: pé de pato, pé de gente...*

*Um aluno resolve quase que, instintivamente, acrescentar um adjetivo:*

*- Pé de demente... (risos das crianças)*

*- Não! Não tinha isso no livro! – diz a professora em tom sério para o aluno.*

*- Pé de árvore! - Uma criança tentando colaborar.*

*- Pé de arvore. Ela já pode fazer o bilhete explicando do que se trata seu livro.*

*A professora explica em particular para a pesquisadora: Eu pedi pra que eles fizessem um bilhete: “Vocês escrevem pra convidar um amigo pra ler esse livro. Não pode ser qualquer bilhete, vocês não podem botar só o nome do livro, têm que dizer o que esse livro está contando que é para o amigo ter vontade de ler”. Até que está saindo alguma coisa legal, né?...*

*A aluna Maria tenta ler o que escreveu sobre seu livro:*

*- A... cu...i...*

*- Maria, fala do que é o seu livro, conta a história do seu livro, não precisa ler ...Você esqueceu, né?... Alguém conseguiu identificar sobre o que era o livro que a Maria levou?*

*- Nãaaa! (Em coro)*

*-Gente, esse livro tem que ler todo dia, escrever num papel do se trata este livro, treinar qual é o título, autor, ilustração... Isso tudo a gente sabe... Vocês têm que treinar em casa. Olha só, amanhã já é quarta-feira, tem que entregar o livro na quinta...*

*A professora recomenda que todos retomem em casa suas leituras e escritas e esclarece:*

*- Um bilhete não é um texto gigantesco.*

*- É, sim.*

*Nós vimos vários modelinhos de bilhete aqui. Olha só, o bilhete é uma coisa simples: vocês vão ou me convidar pra ir a algum lugar, ou me chamar pra ler um livro, não precisa.... ah, eu vou dizer pra tia que eu mandei um recado pra minha mãe que hoje eu vou sair mais cedo da escola...Olha só, duas coisas: eu quero meu bilhete amanhã e a segunda coisa: tem gente que não está boa na leitura do livro.*

*- Eu tô, tia?*

*- Não, independentemente, todos vão ler o livro de novo até quinta.*

*- Ah, não!*

- Todos vão treinar, sabe por que? Leitura é uma coisa que se a gente não treinar, a gente esquece. Então, a gente tem que treinar todo o dia. Eu vou fazer amanhã pergunta sobre o seu livro. Tem que treinar todo dia. Pessoal, ninguém sabe como vai ser a prova... Pode vir muito difícil, eu também não sei, pode vir muito fácil, então, todo dia...

- Mas é só colocar a resposta – diz uma aluna para a professora.

Apresento na sequência, algumas produções escritas pelas crianças de 2º Ano na avaliação da Rede no terceiro bimestre, e também a avaliação da professora, sinalizada pelas correções e pela nota atribuída a cada texto:

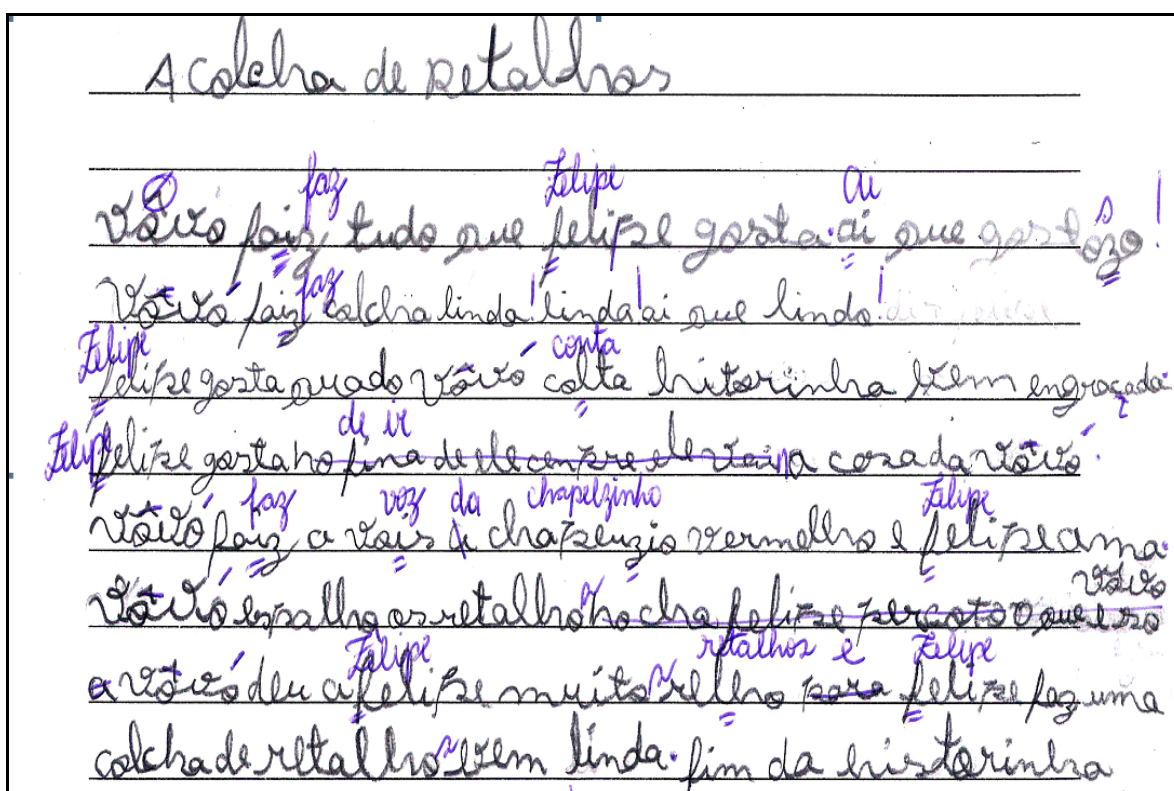


Figura 12: Produção escrita de uma criança do 2º ano na avaliação bimestral de outubro/2011, conforme determinação da SME/Rio.

ITEM	ASPECTO	PONTOS
1	Estrutura	2,5
2	Coerência	2,0
3	Coesão	2,0
4	Adequação Vocabular	2,0
	NOTA	8,5

Figura 13: Nota atribuída a(o) autor(a) do texto “Colcha de retalhos”. Outubro de 2011.

JOÃOZINHO JACARANDA

A FLORESTA TEM MUITAS ÁRVORES.  
 O PARQUE TEM MUITOS PASSAROS. (parque)  
 O PARQUE TEM CHUVA.  
 A FLORESTA TEM CRIGAS.  
 A CIDADE TEM CASAS.  
 O JARDIM TEM 3 ÁRVORES.  
 A CIDADE TEM PESSOAS.  
 A MATA TEM BICHOS.  
 O POSO TEM ÁGUA.  
 poço

Figura 14: Produção escrita de uma criança do 2º ano na avaliação bimestral em outubro/2011, conforme determinação da SME/Rio.

ITEM	ASPECTO	PONTOS
1	Estrutura	1,5
2	Coerência	2,0
3	Coesão	2,0
4	Adequação Vocabular	2,0
	NOTA	7,5

Figura 15: Nota atribuída a(o) autor(a) do texto "Joãozinho Jacarandá". Outubro de 2011.

A ESTRELINHA  
 ERA UMA VEI<sup>z</sup>SI<sup>z</sup>UMA MENINA QUITAVA <sup>estava indo para sua casa</sup> FINO PARACASVA  
 COM A <sup>com a pupa biciflora</sup> CASUABISILETA <sup>o</sup> <sup>com</sup> O <sup>seu</sup> CELCOMETA O <sup>seu</sup> CELCO  
 META <sup>estava vendendo</sup> TAVAVENO A ESTRELINHA <sup>GOIANO</sup>  
 NANUVEM "ATA" <sup>dona</sup> DONALVATAVASA <sup>estava</sup> LANOSEL PERTO  
 DO <sup>arco-íris</sup> (A CUIRIS). A <sup>estava</sup> DONALVATAVAMVITO <sup>z</sup> FELISI DE-  
 PESTAVA <sup>estava</sup> XUVENOVADACHUVENEGUIA <sup>com a CUIRIS</sup>  
 E <sup>estava</sup> CHEVENDO A <sup>estava</sup> MENINA E O <sup>estava</sup> CHEVENDO  
 A ESTRELINHA FICOU FELI AF <sup>estava</sup> CHEVENDO  
 O <sup>estava</sup> TAVAVENO

Figura 16: Produção escrita de uma criança do 2º ano na avaliação bimestral, conforme determinação da SME/Rio em 2011.

ITEM	ASPECTO	PONTOS
1	Estrutura	1,5
2	Coerência	2,0
3	Coesão	2,0
4	Adequação Vocabular	2,0
	NOTA	7,5

Figura 17: Nota atribuída a (o) autor (a) do texto "A estrelinha". Outubro de 2011.



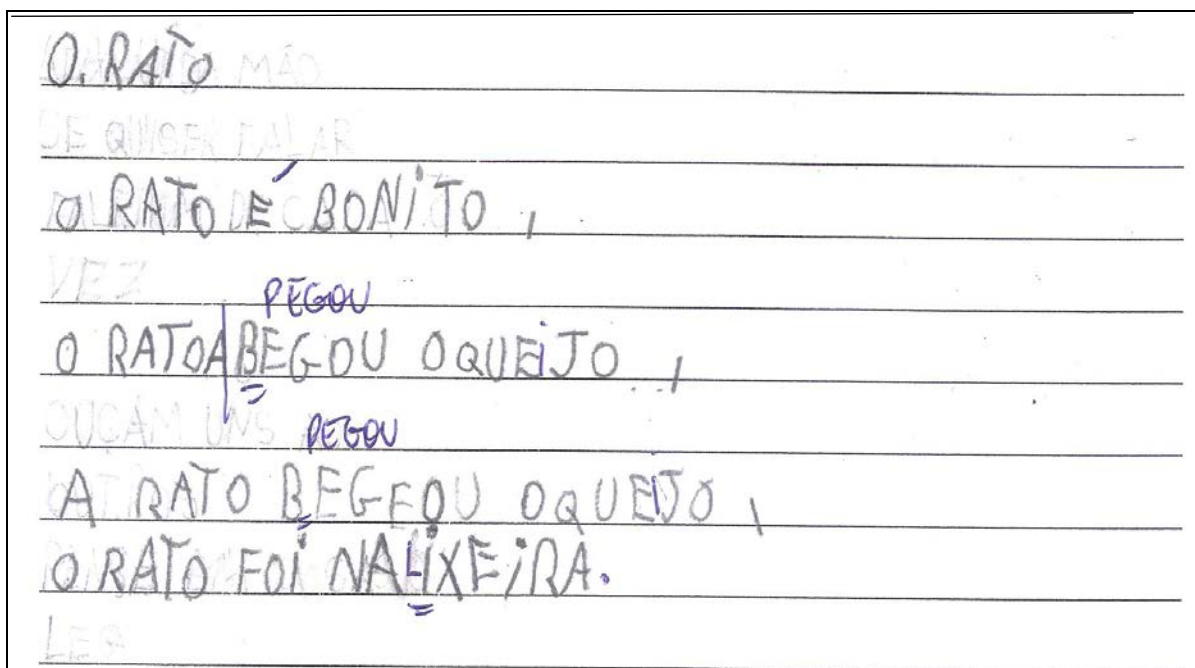


Figura 18: Produção escrita de uma criança do 2º ano como avaliação bimestral em outubro de 2011, conforme determinação da SME/Rio.

ITEM	ASPECTO	PONTOS
1	Estrutura	0,5
2	Coerência	1,0
3	Coesão	1,0
4	Adequação Vocabular	0,5
	NOTA	3,0

Figura 19: Nota atribuída a(o) autor(a) do texto “O rato”. Outubro de 2011.

Dos alunos do 3º ano, trago algumas produções que foram realizadas em diferentes contextos: a primeira foi feita em avaliações bimestrais elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação em que a professora não havia feito correção com a caneta. Na avaliação bimestral, a SME/Rio elaborou a seguinte proposta para os alunos de 3º ano: “Escreva uma pequena carta a um colega ou familiar, falando sobre o lugar onde se passa a história de um dos livros que você leu. Atenção! Você pode usar uma outra folha para rascunho”. As outras seguintes foram feitas a partir de uma proposta da professora Janete, provavelmente por ocasião das ‘festas de Halloween’.

DATA 15/09/2017

DESTINATÁRIO: MAMÃE

Eu queria que não seja esse livro porque ele é um pouco  
 o título é o mundinho de fada sabe o meu ambiente  
 e o mundinho adora dizer o barulho da salveira e do  
 lãrãrã e sentir o cheiro de suas flores e das suas  
 mães a história é boa no estilo onde não tem  
 fim Mamãe eu espero que você goste muito!

deleida! Ruijo

Figura 20: Produção escrita de uma criança de 3º ano em maio/2011, conforme determinação da SME/Rio.

A bruxa descobriu que a fada fugiu  
 A bruxa fez um feitiço que desceu a escu-  
 rida virou trovão!  
 O gato preto virou moçoço  
 a cobra estava andando na escu-  
 ridade e a fada estava de fantasia e caiu no  
 caldeirão.  
 A bruxa estava passando pela escu-  
 ridade de repente olhou para cima e  
 caiu no chão.

Ana Luiza e  
 Vinícius

Figura 21: Produção escrita em dupla durante atividade de Língua Portuguesa. Setembro de 2011.



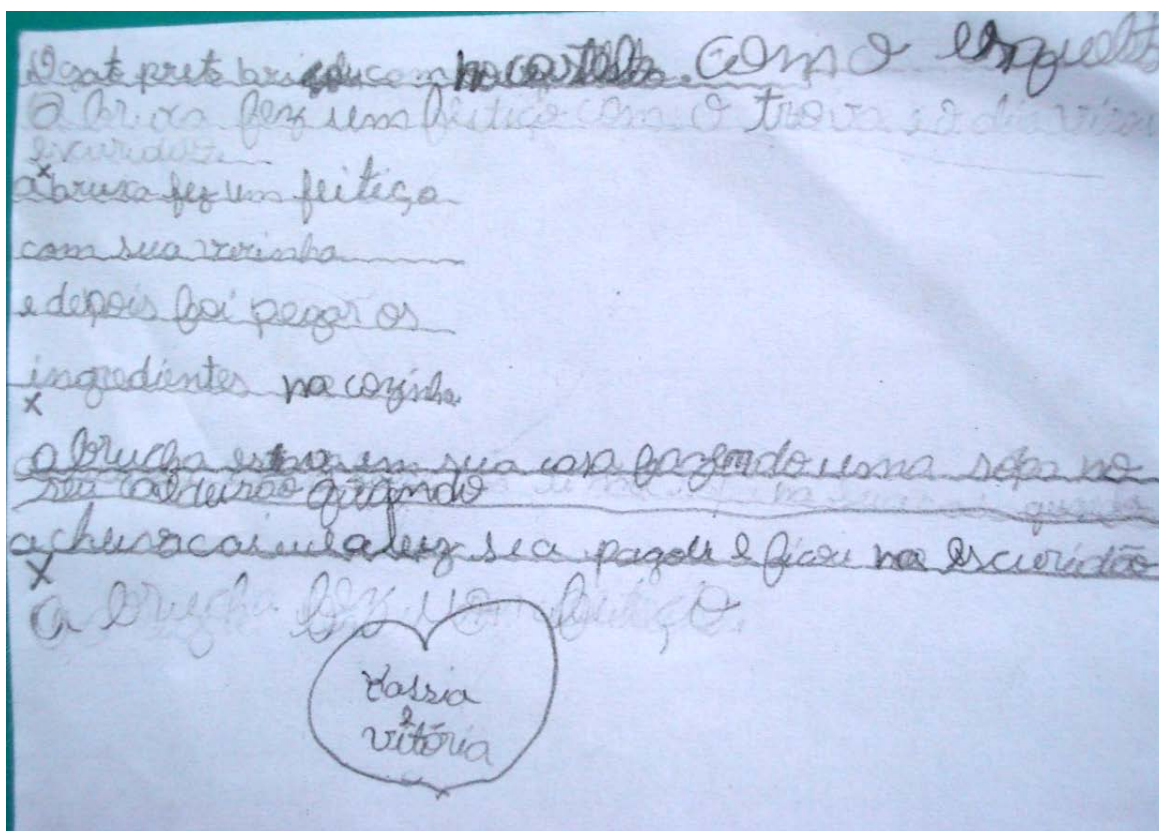


Figura 22: Produção escrita em dupla durante atividade de Língua Portuguesa. Setembro de 2011.

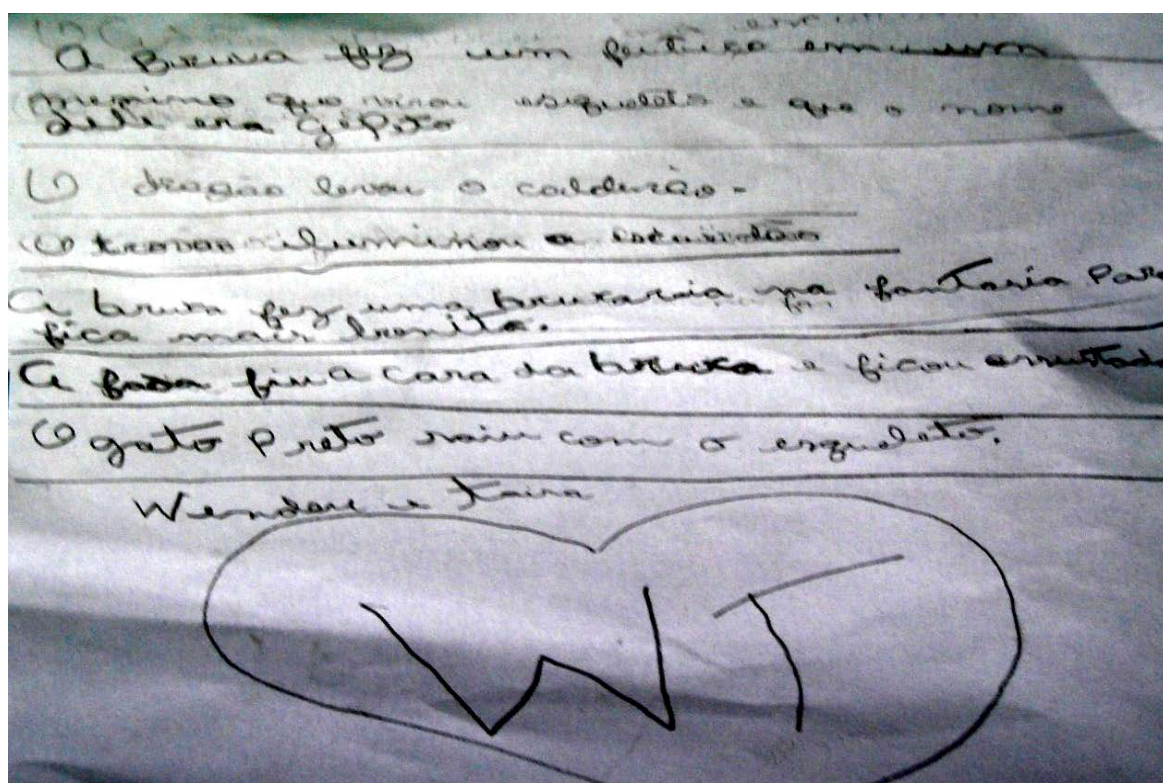


Figura 23: Produção escrita em dupla durante atividade de Língua Portuguesa. Setembro de 2011.



O que podemos fazer de leitura compreensiva a partir da ‘contemplação’ dessas produções escritas por crianças com idades entre sete e nove anos? A maioria delas foi produzida num contexto de exaustiva tensão e pressão das professoras, que, precisavam preparar os alunos para fazerem as provas bimestrais da SME/Rio com o objetivo de avaliação das capacidades de *leitura, letramento e escrita*. Era preciso ler e treinar a escrita daquilo que poderia vir a ser pedido na prova.

No texto “Colcha de retalhos” (Figura 12), a criança escreve com vontade! - mesmo que seja para deixar sua professora contente. Sua última frase, a qual não pôde ser mantida na imagem a fim de preservar o anonimato da professora, dizia: “Bom dia, tia (?). Não foi bem legal, tia (?)?”. Nota-se um desejo dessa aluna de interagir dialogicamente com a professora, como os outros alunos da turma e também o desejo dessa professora de estabelecer relações interlocutivas *vivas*, mas eram atropelados pelo ‘dever’ de se preparem para as avaliações da Prefeitura. Podemos imaginar como essas ‘experiências’ com a literatura na escola - não no sentido larrosiano, certamente -, marcam a criança. É assim também que se ‘forma’ aluno leitor.

Outro ponto que me chamou a atenção foi o excesso de correção da professora num trabalho em que a criança demonstrou muito empenho em realizar, debruçou-se sobre a proposta da avaliação de escrever frases “falando sobre os lugares onde aconteceu a história do livro”. Ela corrigiu, corrigiu, corrigiu tanto, que acabou se equivocando na correção do erro da criança “chapeuzio”, escrevendo acima ‘chapelzinho’; também não percebeu que a criança quis escrever que o personagem Felipe gostava de ir ‘*no final de semana*’ para a casa da avó. Além disso, se compararmos com algumas das outras produções que resultaram dessas leituras, há um discurso que emerge no texto dessa criança, principalmente o desejo de diálogo com a professora, mas também, nas expressões “linda, linda”, “ai, que gostoso”, “Felipe ama”.

O texto “A Estrelinha” (Figura 16) revela todas as dificuldades pelas quais a criança passou para produzi-lo, bastante marcado pelo “escrever e apagar”, mas foi recompensada, pois, em termos de avaliação quantitativa, a professora foi justa e ‘generosa’.

As produções escritas no contexto de um projeto de leitura da professora Janete (Figuras 21, 22, 23) evidenciam um trabalho coletivo de escrita, momentos

de ludicidade em sala de aula, a não-correção dos ‘erros’ dos alunos - não valia nota, provavelmente. Entretanto, a produção da criança na figura 20 mostra, a meu ver, grande equívoco na proposta da SME/Rio de Janeiro: quando na vida concreta nesta sociedade contemporânea, embora marcada pela onipresença da escrita, alguém *escreve uma pequena carta a um colega ou familiar, falando sobre o lugar onde se passa a história de um dos livros que leu?* Despertar o prazer da leitura, ensinar a escrever carta, tudo misturado para que uma criança de sete anos mostre o que sabe e o que não sabe e possa ser corrigido. Que criança de sete anos escreve para a própria mãe uma carta sugerindo a leitura de um livro?

Detendo-me nessas produções, mas principalmente nas observações da dinâmica em sala de aula, compreendo o quanto as políticas e pedagogia subsequente de resultados só vêm trazendo maiores entraves aos processos de ensino e aprendizagem da Língua Materna e, principalmente, às relações interdiscursivas entre alunos e professores. Nessa concepção, aprende-se mais a *mi[s]tificar o conhecimento científico*, como foi denunciado ainda na década de 90 por Geraldi (1995): os conteúdos de ensino devem ser aprendidos como prontos, e, se não aprendidos, o problema ou é daquele que ensina ou daquele que aprende, ou ainda dos dois sujeitos. A ênfase nas competências individuais com base em desempenhos na apropriação de conhecimentos favorece a esse fenômeno ideológico. E em função da instituição dessa significação acerca do conhecimento, podem se *eternizar* experiências ruins vividas na escola.

Os modelos apostilados de ensino certamente agradam a alguns professores: muitas salas de aula assemelham-se mais a fábricas; e o desenvolvimento das atividades uma produção em massa. Geraldi (1995) fala da identidade da *capatazia* assumida por muitos professores, estão sempre por perto para intervir corretivamente. Entretanto, há uma tentativa dos dois lados – *alunos e professores* - de romper com esta forma de relação.

Os discursos presentes neste registro de campo vêm ao encontro de um dos questionamentos acerca do ensino da língua na fase de aprofundamento e consolidação da alfabetização a que minha experiência como professora dos Anos Iniciais sempre me conduziu, do mesmo modo que a tantos professores e pesquisadores: como é difícil ao professor da escola pública no Brasil fazer o deslocamento da ‘língua’ para a linguagem’ - como diz Geraldi (2010a, p. 56), “pelo prisma do letrado, ao outro sempre se atribuiu uma falta”. Como é difícil fazer a

opção pelo falante, numa cidade letrada paradoxal, que, ao mesmo tempo, acolhe novos convivas ao expandir-se para as periferias e, na concretude dos seus atos, mantém a distância ao distinguir “erudito x popular; culto x não culto; alfabetizado x analfabeto; letrado x iletrado”.

Pensando nas crianças em especial *metamorphose* das palavras alheias para aprender a se dizer, a assumir a posição de sujeito de discurso e de ação, é quase inevitável não pensarmos também no peso do controle da escola sobre os sujeitos, sobre os discursos e interdiscursos, e, principalmente, da figura do professor que, tradicionalmente, tenta controlar tudo em sala de aula, principalmente, desejos e necessidades dos sujeitos: *vigiar, punir, treinar, premiar...*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enredamo-nos no gelo escorregadio onde a fricção está ausente, e onde, portanto, as condições são ideais em um certo sentido, mas, onde, em troca, e causa disso, não podemos caminhar. Ora, queremos caminhar; precisamos, portanto, de fricção. Voltemos ao solo áspero!

(Ludwig Wittgenstein, citado por Bernard Lahire na epígrafe de seu livro *Sucesso Escolar nos meios populares – as razões do improvável*).

As metáforas do “gelo escorregadio” e “solo áspero” dizem muito da complexidade que envolveu o estudo desta tese, cujo objeto entrecruza dialogismo, gêneros discursivos e responsividade docente nas cenas da formação continuada e nas salas de aula. Como disseram Wittgenstein e Lahire, quem quer “caminhar” precisa aceitar a “fricção”. Tomei as teorias bakhtinianas como fios norteadores nessa opção pelo “solo áspero”, juntando-me a muitos outros, para, de certo modo, forjar um caminho de investigação da palavra própria e da palavra ‘outra’ na comunidade discursiva “Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais”. Desse modo, o que aqui se encerra constituiu-se minha *assunção de responsividade* diante das questões que circunscrevem esse *tempo-espaço*, a minha ‘assinatura como sujeito do ato singular’ nesse contexto enunciativo.

Ressalto que, embora eu comungue de posicionamentos críticos denunciadores de políticas educacionais no Brasil que corroboram a expropriação do conhecimento dos professores, a sua desvalorização e seu desprestígio social, que imputa-lhes, na maioria das vezes, a culpa pela deterioração do ensino público, meu modo de atuar no campo da Educação, seja como profissional docente seja como pesquisadora, apoia-se na certeza de que “a história fez nascer um projeto, esse projeto nós o fazemos nosso, pois nele reconhecemos nossas mais profundas aspirações e pensamos que sua realização é possível”: estarmos aqui, “neste exato lugar do espaço e do tempo, entre estes homens, neste horizonte”, como declarava Castoriadis (1991, p. 122), não é mera casualidade.

Saber o que perseguir é o primeiro passo. Muitas vezes tem-se a sensação de se perseguir uma quimera ao invés de um projeto, mas não se pode deixar de acreditar num desejo de escapar da tragédia de ser apenas reflexo para ser também

refração, de ser aquele que transgride, que quebra a lógica. Mas, certamente, para os desvios, recuos, ajustes, muitas vezes faz-se necessário certo ‘desmonte’.

Muitas vezes a rede municipal e estadual de ensino são as grandes ‘vilãs’ das histórias narradas, analisadas por pesquisadores: gigantes pelo número de alunos e agigantadas pelo número de problemas, mas pequenas quanto ao protagonismo dos ‘heróis’ a serem enaltecidos/reconhecidos no papel de ‘mocinhos’. Na discussão sobre as (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular, professores experimentam pouco o conforto do lugar de protagonistas do ‘bem’ e muito o desconforto do lugar de ‘vilões’, ‘culpados’.

Minha trajetória como professora na escola pública básica me permite afirmar que a presença de um pesquisador universitário na/com a escola acende diferentes sentimentos. Para muitos, uma esperança; para outros, ao contrário, enunciados variados poderiam se produzir: “mais um que vem até nós em busca de respostas”, “mais um que pode nos dar respostas”, “mais um para nos responsabilizar pelo fracasso da escola pública”, e tantos outros. Indago-me sempre em minha exotopia: o que sente um professor na situação de ser tomado como agente provocador das situações atuais em que se encontram muitas escolas da rede pública de ensino? O que enxerga quando se encontra num processo de *exotopia* da *exotopia* do outro com relação a ele?

O fato é que a escola, os professores e os alunos não são ‘receptáculos vazios’, não são fantoches nem ‘peões num jogo de xadrez’ (GERALDI, 2010b, CASTORIADIS, 1991). É factível que nas cenas da vida real da escola haja tanto quem luta contra o processo de silenciamento de vozes pela sacralização das palavras de alguns poucos quanto quem as sacralize, muitas vezes justificadas pela intenção de falar pelos outros. Reporto-me a Foucault para quem o ato de falar pelos outros é um ato indigno (1978) e também a Bakhtin quando diz que há palavras que *congelam o pensamento* (1992a, 1992b, 2010a, 2010b). Há vidas que pulsam na escola e entre essas vidas há sempre alguém preocupado em como poder ajudar o ser humano a ampliar “a capacidade de expressão clara das ideias”, “na ação do sujeito falante entre outros sujeitos falantes no âmbito da sociedade e da história” (SOBRAL, 2009a, p. 22).

Considero a importância dos professores como sujeitos participantes dos discursos sobre o campo da educação e defendo que os espaços formadores possam favorecer essa ‘instauração de discursividade’, reverberando-se,

resvalando-se nas interrelações em sala de aula, especialmente, na espaciotemporalidade das práticas de leitura e escrita em que se retomam gêneros discursivos na escola.

Assim, esta tese é um ato responsivo de quem se preocupa com o modo como muitas formações docentes vão ao encontro da lógica de *didatizar* o professor *para instrumentalizar* o aluno e como o trabalho com os gêneros discursivos na formação continuada e nas escolas é quase sempre uma *prática das práticas sociais*; pressupõe-se que os sujeitos possam recuperar esse aprendizado e fazer uso dos instrumentos discursivos em circunstâncias reais nas quais se envolverem.

Comungo com Geraldi e Geraldi (2012) de que a afirmação bakhtiniana acerca da característica relativamente estável dos gêneros - levando-se em conta seu princípio fundamental do enunciado concreto e da interação verbal como realidade efetiva da língua -, foi apagada para dar lugar a uma descrição das esferas de uso do gênero, limitando-o a um caráter genérico, o que possibilita sua presença em avaliações epistêmicas, sustentadas pela necessidade de apresentar resultados. Ou seja, *engessa-se* o trabalho com os gêneros discursivos na formação continuada de professores e na sala de aula, em detrimento de práticas constituídas a partir de situações de comunicação que poderiam ir ao encontro dos projetos enunciativos, que poriam o sujeito a interrogar-se sobre qual o discurso vai melhor ao encontro do que ele presume que encontre o seu interlocutor, numa dinâmica discursiva real e não simulada e artificial.

No dizer bakhtiniano, há uma imbricação entre o “conteúdo e o processo do ato” pela “valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato”; portanto, uma “impossibilidade” desse agente “escapar à responsabilidade por seus atos” (SOBRAL, 2009a). Como fica a assinatura do sujeito na produção de gêneros discursivos em contextos ‘pseudoenunciativos’, inventados, artificiais? Trata-se assim de dois projetos distintos: quando o trabalho com os gêneros discursivos está para o assujeitamento e quando está para formar na perspectiva da *compreensão responsiva ativa*, para o ato responsivo responsável do sujeito do não-álibi.

Tendo essas premissas e pressupostos ancorando minhas reflexões, inquietações e questionamentos advindos tanto da experiência profissional quanto acadêmica, iniciei o doutorado em 2010 com meu projeto de tese “Gêneros discursivos no Ensino Fundamental I: das competências linguístico-discursivas à responsividade docente e discente na pós-alfabetização”.

A revisão de literatura foi feita a partir das palavras-chave “Formação Continuada Docente”, “Trabalho Docente” “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, “Leitura e Escrita” e “Gêneros do Discurso”, nos seguintes aportes: (i) Anais da ANPEd, no período de 2001 a 2011, precisamente nos GT 8 - *Formação de Professores* e GT 10 - *Alfabetização, Leitura e Escrita*; (ii) Anais do V SIGET, 2009 e VI SIGET, 2011; (iii) Banco de teses e dissertações da CAPES, no período de 2001 a 2011; (iv) sites acadêmicos, revistas eletrônicas, livros impressos e digitais dentre outras fontes que pudessem contribuir com a leitura compreensiva do percurso das pesquisas sobre o objeto investigado.

Todo esse trabalho está descrito no Capítulo 2, *Fundamentação Teórica - A Interdiscursividade entre o Campo da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e os Estudos de Linguagem*. Procurei trazer uma visão panorâmica de como os estudos do campo da Formação Continuada de Professores articulam-se aos estudos da linguagem, agrupando-os por perspectivas teórico-metodológicas sobre/da formação continuada, e também, segundo algumas perspectivas, como o discurso e seus gêneros se fazem presentes na abordagem sobre/na a escola e sobre/na formação continuada.

Conforme o Capítulo 3, o diálogo com estudos advindos da Sociologia, Antropologia, Filosofia, Linguística, entre outros campos, especialmente com noções como ‘redes ampliadas de implicações’, ‘antropologia da interdependência’, ‘interação dinâmica de poderes no regime discursivo’, mas, principalmente com as diversas obras de Mikhail Bakhtin, tornou-se imperioso problematizar a perspectiva de *homologia de processos na formação docente*, expressão muito usada em documentos oficiais e em pesquisas no campo da educação. Durante a investigação do construto, cheguei ao campo da biologia em que o termo é utilizado para referir-se às estruturas de diferentes espécies “funcionalmente semelhantes, conforme os mesmos esquemas”; e a Pierre Bourdieu que utilizou-se da noção para tratar das “homologias de posição” - com relação às estruturas do campo de produção ideológica e o campo das lutas de classe.

Ainda nesse movimento de pesquisa, cheguei a algumas aproximações e deslocamentos entre conceitos bakhtinianos e foucaultianos: “*reflexo*” e “*refração*” e “atitude carnavalesca em relação ao mundo” de Bakhtin e as noções de “*trandiscursividade*” e “*autoria transgressora*” de Foucault.

Assim, cheguei à noção de *heterologia*, proposta por Todorov, referindo-se à pluralidade de vozes no romance e a diversidade do discurso de um modo geral. Estudei este conceito em outros autores como: Larrosa (2002), Joron (2006), Ramos (2009), entre outros. Esse percurso teórico levou-me a admitir uma incoerência ético-epistêmica entre a perspectiva metodológica de *homologia de processos* e os *princípios da concepção dialógica do enunciado*, da relação entre o caráter de autonomia relativa no sujeito e a dimensão de heterogeneidade do discurso.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados no campo empírico (cf. Capítulo 4), desde o início da trajetória deste estudo, sinalizei minha intenção de fazer uma pesquisa a partir de dois polos nos quais se encontram muitas vezes os professores da escola básica: o da formação na universidade e o da atuação docente no ensino da língua materna nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Parto do pressuposto de que o professor de um modo geral tem um nível de reflexividade pessoal e funcional, por mais que pelos seus discursos, às vezes parece alienado. Falta-lhe talvez acreditar novamente que, ao mesmo tempo em que somos inseridos em uma continuidade histórica codeterminada e estamos atrelados a um universo simbólico já construído, cujo controle não nos é livre, podemos definir como sociedade a nossa identidade, nossas necessidades e desejos, as formas de articulação e de relação com o mundo. “É no fazer de cada coletividade que surge como sentido encarnado a resposta a essas perguntas, é esse fazer social que só se deixa compreender como resposta a perguntas que ele próprio coloca implicitamente” (CASTORIADIS, 1991, p. 177).

Nesse sentido, foi fundamental a oportunidade de ter minha pesquisa de tese vinculada à *pesquisa-formação* intitulada “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, coordenada por Ludmila Thomé de Andrade, principalmente pela presença como pesquisadora nos Encontros de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE, que ocorriam semanalmente em 2011. Esses encontros possibilitaram um movimento dialógico entre diversos sujeitos envolvidos na pesquisa-formação: mestrandos, doutorandos, graduandos bolsistas de iniciação científica, entre outros pesquisadores, professores de diferentes instâncias educacionais - municipais, estaduais e federal, em sua maioria, profissionais que já haviam participado de cursos de formação continuada oferecidos pela FE/UFRJ, nos formatos de extensão universitária e de especialização *lato sensu* em alfabetização, leitura e escrita. Entre



esses professores, seis atuavam na escola municipal *locus* da pesquisa e participavam na condição de colaboradoras bolsistas da pesquisa pela CAPES/OBEDUC/edital 38/2010.

Propus uma análise dos processos de produção discursiva desse contexto a partir dos seguintes materiais:

- Pautas dos EPELLE de 2011, procurando compreendê-las como engrenagem discursiva da tríade professores/alunos/formadores-pesquisadores universitários;
- Enunciados orais das professoras em sua dialogia com professores formadores e demais professores participantes da pesquisa, recolhidos na observação participante com e sem filmagem, no espaço da pesquisa-formação;
- Enunciados orais da professora-foco com seus alunos recolhidos na observação participante em sala de aula, com e sem filmagem;
- Memorial de formação e de experiência profissional docente da professora-foco;
- Escritas da professora-foco, produzidas no contexto de atuação profissional;
- Escritas discentes produzidas em atividades de ensino da língua materna na sala de aula da professora-foco.

A partir de uma metodologia observacional, utilizando a estratégia *estudo de caso*, busquei adotar uma dimensão histórico-dialética e dialógica para minha presença de pesquisadora. As gravações em áudio e vídeo na pesquisa-formação continuada e em sala de aula das turmas de 2º e 3º ano da escola *locus* da pesquisa foram instrumentos complementares importantes para uma leitura compreensiva dos modos como os sujeitos, alunos e professoras se viam e se relacionavam nesses espaços discursivos em que as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas se realizavam - às vezes, intencionalmente e às vezes não, ou seja: as situações de interação sociodiscursiva entre professores da escola básica pública e pesquisadores formadores na Formação Continuada e a forma como (não)impactam as relações discursivas entre crianças com experiências na alfabetização e docentes da pesquisa-formação e as produções de gêneros discursivos escritos desses sujeitos; e como estratégias didáticas pensadas e

debatidas a partir de situações sociodiscursivas dos encontros de formação continuada foram refletidas e/ou refratadas e reverberadas no dia a dia com o aluno.

Nesse contexto de pesquisa-formação, busquei um compromisso de um olhar *alteritário responsivo responsável* sobre/no processo colaborativo dialógico que envolveu esses pesquisadores universitários e os professores da educação básica, a fim de compreender os engendramentos e imbricações entre o *micro-contextual* - pelas situações interacionais escolares, docentes e discentes, o *mezzo-contextual* - pela aproximação à instituição escolar, e o *macro-contextual*, pela análise do desafio contemporâneo de formar leitores e escritores, que põe Universidade e Escola Pública para pensarem 'juntas' os processos de formação docente e ensino da leitura e escrita. Essas leituras compreensivas misturam-se aos eventos de pesquisa trazidos no Capítulo 5, tanto selecionados da pesquisa-formação "As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes de escolas públicas" quanto das turmas de 2º e 3º ano da Escola "Os impossíveis" – nome fictício que atribuí à escola em função de adjetivos similares recorrentes nos discursos docentes da escola *locus*. Concordando com Bakhtin, o contexto de vida é o "pedaço de mundo que entra no horizonte dos interlocutores, as condições reais de vida que geram uma comunhão de avaliações: posição nas relações familiares, trabalho, pertencimento a um grupo social, num determinado tempo (contemporaneidade dos falantes)" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 26).

Nem sempre as trocas entre os participantes do EPELLE de 2011 aconteceram em relatos de experiências formais, programados, em que comumente são apresentadas experiências exemplares. Essas trocas aconteceram também e principalmente a partir dos enunciados dos próprios professores e pesquisadores nos momentos 'aqui e agora' da dinâmica dos encontros, uma arena de contradições. Emergiram tanto discursos-denúncias quanto discursos-convite à subversão, à superação. Professores mostraram-se a si mesmos e aos outros nos momentos em que tomaram a palavra e verbalizaram suas práticas ou em momentos em que seus enunciados escritos eram projetados na tela (dessa forma publicizados) e possivelmente nas experiências de si e dos outros.

Os pesquisadores problematizaram muitas vezes acerca do modo como deveriam reagir às 'catarses' e lamentações docentes, propondo-se a um olhar exotópico sobre o próprio discurso e sobre o discurso do outro e assim foi-se tecendo as pautas dos EPELLE, como uma teia do interdiscurso entre universidade

e escola básica. Para isso, uma pergunta fez-se necessária: como tornar as *exotopias* do professor e do pesquisador-formador um ato responsivo responsável? Deveriam olhar como quem olha para “um diálogo atormentado nos limites de uma consciência que acabou de se cindir” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 18)?

Sintetizo a seguir alguns aspectos que resultaram de minhas “leituras” compreensivas durante este estudo:

### **Primeiro aspecto:**

Tanto o professor da escola pública em formação quanto o professor formador da universidade carregam identitariamente um *habitus*, *ethos*, um sentido de seu lugar profissional, que, ideologicamente, tende a sacralizar sua palavra. Um formador de professores que não aposta numa homologia de processos no sentido tecnicista, mecânico, estático, verticalizado, mas também não abre mão de suas intencionalidades enunciativo-discursivas, vê-se diante das limitações de uma palavra sacralizada ante a urgência de romper com essa tendência.

Nesse sentido, em formações em que ecoam discursos menos sacralizados, faz-se necessário muitas vezes ‘quebrar’ nos próprios professores a resistência à flexibilidade do formador, intencionando certa reciprocidade no contexto formativo e reverberação na dinâmica discursiva em sala de aula, por uma ‘interferência’ entre discursos, pelos encontros de entonações, e não coincidência de ações. Se digo que te reconheço autor, e recuso a aceitar a dessacralização de minha palavra, essa ação retroanula meu discurso. Portanto, uma responsividade responsável acarreta uma espécie de processo de **ascese responsiva** do formador ao professor, do professor ao aluno, para buscar uma melhor forma de se orientar diante da palavra outra, um refazer-se primeiro no discurso interior em ambos os personagens desta cena da formação. Podemos pensar em uma **ascese necessária à exotopia do formador**, por um grau mais elevado dessa *exotopia* que nos possibilitasse menos equívocos diante de nossa visão do outro na vida, menos autoendeusamentos, pedantismos - que nos levassem a perseguir o objetivo de *tomar lugar no coro dos outros*, sem nos esquecer de nossa posição *exotópica*, de nossa atividade estética ante o outro (BAKHTIN, 1992a, 2010a).

Nós, professores, muitas vezes somos ‘consciências exteriores completamente definidoras’, com dificuldades para reconhecer os direitos do aluno a entonações; preferimos alunos calados. Analogamente, isso ocorre na formação

continuada de professores. O que deve 'conter' nossos entreolhares e interdiscursos na formação continuada de professores e na pesquisa sobre/com esse campo é o zelo para que as palavras não sejam apenas mais palavras e sim palavras em meio a outras palavras.

O silêncio é bem-vindo quando põe-nos a pensar mais ainda no dito, para que o dito seja profícuo e ponha o nosso outro nessa atividade, nesse círculo, nessa atmosfera discursiva. *O silêncio entre as palavras provoca uma perda significativa do controle dos sujeitos sobre os discursos*: é o momento em que se prepara a réplica. Uma verdadeira exotopia é evolução frente à não-alienação, altruísmo, valorização do poder criador da pessoa humana, qualidade necessária à presunção que fazemos com relação à avaliação e resposta do outro. Precisamos atentar para que, ao tomarmos a palavra, não sejamos inócuos, pois a inocuidade também deixa o silêncio da indiferença, da falta de sentido. A responsividade responsável encoraja, robustece o sujeito em sua réplica, em sua ação de sujeito sem álibi, de evento singular. A exotopia exige silêncio para que se encontrem nexos/sentidos com o mundo do outro, pois o falar posterior precisa ser ao mesmo tempo revelador e provocador de reações.

### **Segundo aspecto:**

Num espaço de formação continuada, muitos dos que atuam como formadores não têm a menor ideia do que representa o contexto presentificado da realidade, do dado trazido na enunciação do falante professor; e esse dado de realidade torna-se difícil de ser compreendido. Por outro lado, muitos dos professores presentes têm dificuldades de aproximação com a teoria; e essa teoria torna-se difícil de ser compreendida. Para uns, a dificuldade em compreender a teoria e, para outros a dificuldade em compreender a realidade plasmada no discurso do outro.

Muitas vezes nos perguntamos se o professor, de um modo geral, está preocupado com sua maneira de ser e agir *enquanto* professor; seja como pesquisadores ou como companheiros de trabalho, observamos que muitos deles parecem não se preocupar nem se ocupar com essa questão. Porém, essas constatações que o mergulho na realidade nos permite fazer não devem servir-nos como argumentos de autoridade e levar-nos a generalizações, seja, por exemplo, quando nos referirmos a uma instituição educacional, que se dispôs a ser um *locus*

nosso de pesquisa, seja também nas deduções acerca de uma macrorealidade a partir de análises de microrealidades. Para que nossos argumentos possam ser justos, não podemos começar a ver erro em tudo nem assumir uma postura parcial nem dualista: *ou isto ou aquilo*. Este talvez seja um dos nossos maiores desafios para a formação continuada na contemporaneidade.

Considerando a facticidade de cometermos enganos em nossa vida, há que se ter cuidado em nossos esforços exotópicos diante dos eventos de pesquisa relatados e analisados, em nosso excedente de visão. Como diz Bakhtin (1992a, p.32) “a consciência do autor, é a consciência de uma consciência [...]; é precisamente esse excedente sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor”. Geraldi (2008, p.19) argumenta que “é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem”.

Daí, a importância de uma didática da formação que valorize e privilegie a interdiscursividade entre os sujeitos ali inseridos. O grande perigo, porém, está em, pelo discurso convencer o outro de que ele pode fazer diferente, e por um efeito da ação, provocar o ‘efeito de retroanulação’<sup>40</sup>, anular aquilo que se construiu, que se conseguiu convencer pelo discurso. No trato com o outro podemos colocar tudo a ganhar ou a perder.

A defesa de que os cursos de formação de professores atentem para a especificidade da criança que hoje está na escola pública consiste na certeza de que essa formação não pode ser baseada num aluno abstrato, idealizado pelo imaginário social e mesmo pelos campos científicos que investigam a educação. Não se trata de uma defesa do currículo mínimo para a formação docente, e sim, da compreensão de que, uma vez que você prioriza, particulariza, delimita, detêm-se sobre aquele objeto que se faz mais emergente de ser objetificado, as possibilidades de superação de barreiras e o êxito nas resoluções dos problemas tornam-se mais prováveis.

### **Terceiro aspecto:**

Embora reconhecendo que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) constitui-se uma importante ferramenta para a inserção do sujeito na cultura letrada e que a abordagem dos gêneros discursivos trouxe novas possibilidades às

---

<sup>40</sup> Tomamos de empréstimo essa expressão utilizada pelo pesquisador Luiz Antonio Cunha em seu livro *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, 2005.

práticas de leitura e escrita na escola, entendo que ainda falta superarmos a forma engessada, *endógena* ou *mimética* (GERALDI e GERALDI, 2012; MARCUSHI e CAVALCANTE, 2008; SOBRAL, 2009a, 2009b, 2009) do trabalho com os gêneros do discurso: essa forma não amplia as habilidades inferenciais e argumentativas necessárias ao processo de compreensão dos sujeitos diante das palavras alheias, considerada aqui em uma perspectiva bakhtiniana, como ‘a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar)’ (BAKHTIN, 2010a), como “correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro); *compreensão como ato de cotejamento com outros textos*” (BAKHTIN, 1992a).

As produções orais e escritas dos alunos possibilitaram-me trazer uma discussão acerca do ‘lugar’ dos gêneros discursivos em tempos de discursos políticos e pedagogia de resultados e as possibilidades de uma formação que corrobore uma pedagogia do ato responsivo responsável. A observação nas salas de aula confirmou a tendência à didatização acrítica de práticas de leitura e escrita em função de um viés gerencialista na Educação pública no contexto carioca, o que acarreta o ensino dos gêneros discursivos muitas vezes que emudece os sujeitos na escola, na medida em que não se privilegia esse cotidiano e os gêneros primários que ali podem se repetir, mas de maneira sempre nova - considerando a possibilidade de mutabilidade, de alteração dos sujeitos nas relações dialógicas: não somos coisas, não somos fantoches, somos sujeitos à reflexão e refração e por essa razão, acima de tudo, deveríamos nos preocupar com o caráter de ‘*experiência*’, no sentido larrosiano: muita coisa não acontece ou apenas acontece, e pouca coisa acontece **às** crianças e **aos** professores.

Em forma de *assunção responsiva*, problematizo a tendência à didatização acrítica de práticas de leitura e escrita em função de um viés gerencialista na Educação Pública no contexto carioca, e apresento algumas (im)possibilidades teóricas, ético-estético-políticas. Denuncio os equívocos nas determinações da SME/Rio de Janeiro quanto ao trabalho que os professores têm que realizar nas aulas de ensino da Língua Materna nas escolas em preparação às provas realizadas bimestralmente por toda a Rede Municipal: os enunciados são sincréticos quanto ao que se quer avaliar nos alunos, revelando inconsistências principalmente por modismos teóricos. É possível perceber, nos enunciados das avaliações, a utilização de argumentos *pro-letramento*, fundindo-se leitura, escrita e letramento numa única

avaliação; despertar o prazer da leitura, ensinar a escrever carta, tudo misturado para que uma criança de sete anos mostre o que sabe e o que não sabe e possa ser corrigido. Quando na vida concreta nesta sociedade contemporânea, embora marcada pela onipresença da escrita, alguém *escreve uma pequena carta a um colega ou familiar, falando sobre o lugar onde se passa a história de um dos livros que leu?* Que criança de sete anos escreve para a própria mãe uma carta sugerindo a leitura de um livro? Propostas assim são apresentadas nas provas bimestrais de Produção de Texto.

O ato pedagógico tende a ficar cerceado ante a forma ‘engessada’ e geralmente em função de necessidades simuladas da presença dos gêneros discursivos no contexto educacional, não corroborando com o aluno nem com o professor para que concebam e percebam o texto de modo prospectivo e se sintam responsáveis pelo processo de decisões discursivo-textuais que precisam ser tomadas na elaboração de sua escrita e também em discursos orais.

No meu entender, é um desafio suplantar esse caráter de treinamento, exercitação, simulação dos gêneros discursivos, de forma a proporcionar uma *experiência*, algo que o sujeito *atravessa* e é *atravessado* por esse algo ao mesmo tempo, pois, em conformidade com Sobral (2009a) “só faz sentido para o ser humano aquilo que responde a ‘alguma coisa’”, “pois o que não se vincula/não é ‘resposta’ a coisa alguma parece aos seres humanos algo sem propósito”. O que pensar, então, quando se trata de crianças? Os gêneros discursivos calcados no princípio dialógico tornam-se meio-fim, uma unidade de conhecimento que só tem sentido enquanto práticas sociais.

Nesses pressupostos, firmo minha opção pelo vocábulo *discursivo* e não *textual* como o adjetivo para o gênero, pelo que este último remonta: responsividade responsável, enunciado concreto que extrapola a esfera do ‘já-dito’; caráter de novidade, o ‘dito’, constitutivo do movimento vivo da atmosfera discursiva. A instabilidade dos gêneros do discurso está justamente relacionada ao seu caráter inter/intra/inter: o presente é sempre marcado pelo passado, mas não é uma mera repetição deste passado, é também história: “Na tensão entre o mesmo e o informulável, os sujeitos vão formulando o presente - frágil, fluido, coerentemente incoerente” (GERALDI, 2009, p.131), evoluindo pelas diferentes formas de narrativa de suas experiências pessoais e coletivas e priorizar essa condição humana aproxima ‘mundos’.

Defendo assim uma educação para o acolhimento da atitude responsiva da palavra do outro que favoreça o processo de *metamorfose* da palavra alheia em palavra própria, em que a expressão verbal e a não verbal começam a perder a característica de discurso alheio, pois, embora impregnado de ecos preexistentes, a palavra do sujeito começa a se consolidar como uma réplica à palavra do outro; um novo eco, uma nova réplica, um novo discurso antecede e sucede a cada discurso.

As atividades de linguagem com propósitos didáticos podem e devem ser calcadas no real, segundo a adoção de uma perspectiva filosófico-discursiva que venha a ressignificar o gênero na escola, especialmente com as crianças menores, em radical processo de *metamorfose* com relação ao discurso alheio. E, conseqüentemente, uma formação continuada de professores pautada nesses pressupostos faz frente a outras formações, cuja ênfase tem sido posta no texto e seus gêneros, dissociado de projetos enunciativos concretos.

Nesse sentido, defendo a '*carnavalização*' ou a atitude carnavalesca de Bakhtin trabalhada por LaCapra como proposta de *aproximar mundos* implica a valorização do processo dialógico, da imbricação metodológica, com o máximo de simultaneidade/atravesamento possível entre "ver o mundo com os olhos do gênero" (SOBRAL, 2009a, 2009b) e *ver os gêneros com os olhos do mundo*. E aproximo em minhas análises o conceito de carnavalização ao de *encarnação* para pensar o lugar dos gêneros do discurso que reencontre e zele pela 'vida que pulsa' na escola e na formação, impulsionando a capacidade de imaginação radical do sujeito histórico e social de transformar realidades, de se *revelar na experiência da estrada, forjando-se na temporalidade da viagem* (AMORIM, 2006), *ou seja, uma autoria transgressora*.

Talvez a maior contribuição deste trabalho possa ser a construção de uma reflexão pedagógica sobre os processos interlocutivos, segundo uma perspectiva processual e menos pragmática acerca da realidade da linguagem, inspirando-nos nas ideias bakhtinianas. Podemos pensar numa intenção de perspectiva transdiscursiva, a de contribuir para uma espécie de formação discursiva docente que represente ganhos individuais e profissionais, com impactos na formação discursiva do aluno-criança.

*Que os gêneros tomem de fato corpo em vez de ser meros simulacros ou esqueletos sem vida*. Concretamente, isso pode mobilizar-nos para um objetivo, diria



mais ‘humano’, ‘encarnado’ para trabalhar os gêneros do discurso na escola e na formação docente.

Sugiro novos estudos que corroborem essa compreensão da dinâmica social dos gêneros do discurso, da relação entre aspectos da ordem do linguístico e do socioideológico que estão implicados na produção, recepção e circulação dos discursos, tanto na formação continuada quanto na prática pedagógica em sala de aula. Isso implica reflexão sobre “o que estamos fazendo” para melhor escutarmos os ecos das vozes emudecidas dos alunos, das famílias, do grupo social a que pertencem.

O pressuposto de que os sujeitos são constitutivamente heterológicos em seus discursos sustenta a minha defesa da perspectiva da *heterologia* como princípio metodológico instaurador de responsividade responsável na formação, no trabalho docente e na pesquisa sobre/com professores, analogamente e não homologamente, tendo em conta a condição dialógica humana, a atitude carnavalesca ou cosmovisão carnavalizadora perante o mundo, estudadas em Bakhtin. Essa perspectiva aponta para as possibilidades de transgressão, de refração nas responsabilidades entre os sujeitos que movimentam a engrenagem discursiva da tríade relacional professores/alunos/pesquisadores-formadores. Com isso, a questão dessas relações ganha novas nuances, principalmente a noção de ‘*exotopias interconstitutivas*’, a ‘*constituição de percursos de autoria*’ tanto de alunos como de professores na produção de gêneros discursivos, compreendendo-a como enunciado-ato, réplica do sujeito do não-álibi relacionada ao “dialogismo e maneira de enfrentar a vida”, mas sempre “orientada pela realidade circundante, marcada por um tempo e um espaço (BRAIT e PISTORI, 2012, p. 383).

Lembro-me das palavras de Carmen Sanches em meu exame de qualificação (2013): “trabalhar com gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana é dar o ‘pulo do gato’, é mudança epistêmica; mas pode também significar estar no movimento, mudar sem mudar”. Isso vale tanto para pensarmos a formação quanto a sala de aula. Embora reconhecendo a importância de uma didática da formação que valorize e privilegie a interdiscursividade entre os sujeitos ali inseridos, o maior problema continua no perigo de quisermos convencer o outro, por meio do discurso, de que ele pode e precisa fazer diferente, e, no entanto, provocarmos o ‘efeito de retroanulação’ por um efeito da ação, anulando aquilo que se construiu pelo *logos* formador. Sendo assim, muito do que acontece na formação continuada de

professores e na pesquisa com professores não passa de um pseudodiálogo, uma pseudopesquisa colaborativa, uma pseudovalorização do discurso docente. É sempre no trato concreto com o outro que podemos pôr tudo a ganhar ou tudo a perder.

Uma formação continuada de professores compartilhada não está livre de tensões, provocadas pela heterologia na dialogia. Mas, nela, sai de cena o pesquisador-formador 'guru', o guia do professor em sua formação continuada, a fim de que nenhum dos sujeitos envolvidos permaneça o mesmo após a participação nessa dinâmica. Vale trazer Faraco (2006) quando analisa as forças centrífugas e centrípetas que Bakhtin trabalha no simpósio universal, para pensarmos esses espaços de formação e as relações dialógicas que neles se estabelecem: como o discurso enquanto meio ora abala, ora sacode, ora induz; e como fim, constituindo-se um aprender a dizer, a narrar, como monólogos e diálogos; e o discurso como meio e fim para produzir um movimento dialético-dialógico, uma compreensão responsiva ativa, mas, compreendido em sua historicidade - nem o meu discurso nem o do outro tem a última palavra. Os gêneros assim tiram os sujeitos da posição de descritores, uma vez que tomam o próprio contexto situacional para o linguístico, o epilinguístico e o metalinguístico.

Em espaços formadores, há que haver um *lugar*, um espaço entre o desejo de ensinar com foco nos valores nos quais acreditamos que sejam o melhor caminho – a dimensão objetiva, intencional - e o desejo afetivo – a dimensão volitivo-afetiva de uma *amorosidade dialógica*. Há que haver um espaço - em que não tenha uma posição demarcada - que possibilite a reconstituição de um outro *outro*. Há uma tentativa dos três lados – *alunos, professores e pesquisadores* - de romper dinâmicas discursivas que 'sacralizam' palavras e conteúdos da língua materna. Sujeitos têm necessidade de serem ouvidos e lidos, desejam ser admitidos a tomar a palavra e não apenas de falar e escrever. Ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar seu ponto de vista (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

Buscou-se que os EPELLE, em 2011 se constituíssem em um *espaço discursivo-ponte*, no sentido de que o que viesse a impactar ou reverberar no cotidiano da escola fosse fruto da exotopia do professor e que por isso tivesse sua 'assinatura', que se constituísse a *assunção da responsividade* junto aos alunos de classes populares.

### Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. Formação e supervisão de professores. Uma nova abrangência. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 119-128. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 01, fev 2014.
- ALMEIDA, A. M. G. **Discursos sobre leitura entre professores do 6º ano do Ensino Fundamental: subsídios à formação continuada e à constituição de espaços de letramento na escola**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese\\_de\\_doutorado\\_ana\\_maria\\_gomes\\_de\\_almeida.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses/tese_de_doutorado_ana_maria_gomes_de_almeida.pdf)>. Acesso em: 13, out. 2012.
- ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. Tese (Doutorado em educação). Universidade de São Paulo. 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-155154/pt-br.php>>. Acesso: em 13, out. 2012.
- ALVES, I. M. C. Os aspectos formais e funcionais do texto na escrita e reescrita de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- \_\_\_\_\_. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.): **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- \_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.
- \_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”**. Disponível em: <<http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/579059>>. Acesso em: 23, abr. 2013.
- ANDRADE, L. T. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a10v2485.pdf>>. Acesso em 23, jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Professores-leitores e sua formação - transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. Que linguagem falar na formação docente de professores de língua? In: SCHOLZE, L. e RÖSING, T. M. K. (Orgs.) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

\_\_\_\_\_. A construção de alteridades universitárias em interlocuções na formação continuada de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em: 13, out. 2012.

\_\_\_\_\_. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública**. Projeto de pesquisa aprovado pela CAPES/OBEDUC. 2010a.

\_\_\_\_\_. Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena de formação docente. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan./mar. 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/10.pdf>>. Acesso em: 13, set. 2011.

\_\_\_\_\_. Uma proposta discursiva de formação docente. In: **Revista Práticas de Linguagem**. Juiz de fora, v. 1, n. 2, jul./dez. 2011. p. 87-98. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2012/02/Fale-para-o-professor>>. Acesso em: 01, fev. 2014.

ARCHANJO, R. Ser professor: um gênero de atividade dialógica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993a. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010c.

\_\_\_\_\_. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: A palavra na vida e na poesia**. Introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BARBOSA, J. P. Os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem de Língua: avanços, problemas a superar e outras perspectivas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em: 13, out. 2012.

BARROS, E. M. D. A abordagem do letramento e do ensino de gêneros na formação inicial do professor das séries iniciais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em: 13, out. 2012.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. 2011. In: **Revista Contemporânea**. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/>>. Acesso em 13, out. 2012.

BAUER, A. Formação de professores para alfabetização: avaliação de impacto do Programa Letra e Vida. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PEEQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. Mapping genres in activity systems and intertextual relations. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política – ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas, v.1: 7. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin (1985). São Paulo: Brasiliense, 2008.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra, ou, O albergue do longínquo**. [Tradução de Marie-Hélène Catherine Torres, Mauri Furlan, Andréia Guerini]. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

BOSCO, C. S. Que conhecimentos demonstram as crianças do 1º ciclo sobre os gêneros textuais? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. (org.), **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 16. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Ed. Bertrand Brasil, 2012.

BRANCO, N. M. “*Sexo frágil*”: contrapalavras rompendo silêncios nos discursos sobre o “novo homem” e nos casos de violência masculina contra a mulher. In: **Pensares Bakhtinianos**: escritos impertinentes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 209-225.

BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. In: **Revista Polifonia**. Cuiabá, n.8: UFMT, 2004. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand002.pdf>>. Acesso em: 05, jul. 2010.

BRANDÃO, Z. Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na sociologia da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO 23., 2000, Caxambu. **Anais da Reunião Anual da Associação dos Pesquisadores em Educação – ANPED**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te14.pdf>>. Acesso em: 30, mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação. Conversa com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, B. (org.): Bakhtin - outros conceitos-chave. SP: Contexto, 2006, p. 9-31.

BRAIT, B.; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa: Revista de Linguística**. São Paulo, v. 56, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>>. Acesso em: 25, mar. 2014.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Maio. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 31, jan. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. Brasília: 2008. 364 p.

BRAYNER, F. H. A. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.29, mai/ag, 2005, p.63-72. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx>>. Acesso em: 22, mar. 2009.

BRUSTOLON, A. A. **Gêneros do discurso e formação docente: aspectos do Projeto Eterno Aprendiz**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMT. 2009. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select>>. Acesso em 13, out. 2012.

BRZEZINSKI, I. Reconciliação integrativa sobre pesquisas de formação de professores. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado** [0213-8646]:2002, v. 5, n. 4. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034334>>. Acesso em 13, out. 2012.

\_\_\_\_\_. Convergências e tensões na formulação das atuais políticas para formação de professores no Brasil: entre o arcabouço normativo e o respeito às culturas e às formas de vida. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: Autêntica/ UFMG, 2010. p. 750-769.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. R.; BELLO, I. M. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos Novos Letramentos. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião da Associação nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED**, Caxambu. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt08-3048--int.pdf>>. Acesso em 13, OUT. 2012.

CANDAU, Vera. **A didática em questão**. Ed. Vozes, 1999.

CARNIN, A. & MACAGNAN, M. J. P. Práticas de linguagem e formação docente: a elaboração de sequências didáticas por professores em formação continuada. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

CARVALHO, N. O. **Hermenêutica**. 2011. Disponível em: <[http://www.viannajr.edu.br/revista/dir/doc/art\\_30004.pdf](http://www.viannajr.edu.br/revista/dir/doc/art_30004.pdf)>. Acesso em 27/07/2011.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3ª ed. SP: Paz e Terra; 1991.

CAUDURO, M. L. F. Escrita e ensino - ecos do discurso pedagógico: gêneros em questão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. & EUZÉBIO, M. D. Letramento e Gêneros: Uma Discussão sobre Cultura Escrita e Sociocognição. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V**

**Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em: 13, out. 2012.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

CLOT, Y. Psicologia. Tradução: A. R. M. In: BRAIT, B. (org.): **Bakhtin: outros conceitos-chave.** SP: Contexto, 2006, p. 219-241.

COENGA, R. **Ler por prazer: perspectivas para a leitura literária na escola.** Disponível em:  
<<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2008/12/19/outros>>. Acesso em 03, set. 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, E. L. Os “valores-notícias” característicos da narrativa policial da imprensa. **Comunicação & Inovação**, São Caetano do Sul, v. 11, n. 21, p. 59-65 jul./dez. 2010. Disponível em:  
<[http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/article/view/1181](http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/1181)> . Acesso em 02, mar. 2014.

CORSINO, P. **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

COSTA, A. F. **A arqueologia da formação do professor: a nova ordem de discurso da educação brasileira.** Tese (Doutorado em Educação). 2007. UNICAMP. Disponível em:  
<<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000410706>>. Acesso em 13, out. 2012.

COSTA, S. R. Gêneros discursivos e textuais: mudança no paradigma de ensino-aprendizagem de produção e recepção de textos escritos e orais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

COSTA, G. R. **A Formação Continuada de professores de Português - Uma abordagem discursiva do Gestar II.** Dissertação de Mestrado. 2011.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros discursivos/textuais nas aulas de Língua Portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:



<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

\_\_\_\_\_. Análise linguística e gêneros discursivos: em foco, textos produzidos por alunos dos anos iniciais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

COSTA-HÜBES, T. C. & SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros discursivos orais: uma proposta de estudo sobre a formação de professores e metodologias de ensino. In: **Seminário Nacional em Estudos da Linguagem**, 2., 2010, Cascavel. Disponível em: <[http://cac-  
php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD\\_IISnell/pages/simposios/simposio%2006/GENEROS%20DISCURSIVOS%20ORAIS%20UMA%20PROPOSTA%20DE%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20E%20METODOL  
OGIAS%20DE%20ENSINO.pdf](http://cac-<br/>php.unioeste.br/eventos/iisnel/CD_IISnell/pages/simposios/simposio%2006/GENEROS%20DISCURSIVOS%20ORAIS%20UMA%20PROPOSTA%20DE%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20E%20METODOL<br/>OGIAS%20DE%20ENSINO.pdf)>. Acesso em: 25, mar. 2014.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and Research Design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

CRUZ, M. C. S. Práticas de escrita no 1º Ciclo do Recife: como os professores ensinam? O que os alunos aprendem? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. **Estado, educação e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez/EDUFF/FLACSO, 2005.

CUNHA, L. S. G. A interação verbal em contexto pedagógico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

DALLA-DÉA, P. F., BRANCO, N. M. Palavras e contrapalavras do corpo eclesial: os escândalos sexuais e a cultura do silêncio. In: **Pensares Bakhtinianos: escritos impertinentes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 227-236.

DANTAS, L. Pós-modernidade e filosofia da história. **Revista Spectrum**, 2004. p. 178-187. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/25.pdf>>. Acesso em 31, jul. 2011.

DISCINI, N. Carnavalização. In: BRAIT, B. (org): **Bakhtin - outros conceitos-chave**. SP: Contexto, 2006, p. 53-93.

DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de Lenguas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. In: **Revista Brasileira de Educação**/Autores Associados, Rio de Janeiro, v. 16 n.47 mai./ago. 2011..

ESPÍNDOLA, L. Sequências didáticas no Ensino Fundamental: da teoria para a prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

ESTEBAN, M. T. **Políticas de avaliação da Alfabetização**. GT 10. (Trabalho encomendado). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, ANPED, 34., 2011, Natal.. Natal: UFRN, 2011. (palestra).

\_\_\_\_\_. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. In: **Cadernos CEDES**, 2007, vol. 27, n. 71, p. 9-17.

FELIPPE, R. F.; ARÁBIA, M. I. **Uma travessia de discursos e de afetos: sobre as Cartas portuguesas**. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/viewFile/2176-8552.2010n6>>. Acesso em 12, FEV. 2014.

FERNANDES, M. P. Gêneros constitutivos do discurso discente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

FERNANDES, S. R. S. A experiência da formação na formação de professores: um olhar a partir da reflexão da professora alfabetizadora. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 25., 2002. Caxambu. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd. 2002**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/soniareginafernandest08.rtf>>. Acesso em 13, out. 2012.

FERREIRA, M. **A Gente Gosta é de Brincar Com os Outros Meninos**: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Portugal: ed. Afrontamento, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 22, mar. 2009.

FIAD, R. S. O gênero Memorial e a formação do professor. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

FIORENTINI, D. Políticas de desenvolvimento profissional do professor: professor iniciante à consolidação profissional. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO**, ANPED, 34., 2011, Natal. UFRN, 2011. Sessão Especial (palestra).

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.): **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder** (1979). (Roberto Machado, trad). RJ: Graal. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/microfisica.pdf>>. Vários acessos.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Coleção Leituras Filosóficas. 21ª ed. SP: Ed. Loyola, 2011.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Vega: Passagens. Tradução de Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. 1992. Disponível em: <[fido.rockymedia.net/anthro/foucault\\_autor.pdf](http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf)>. Acesso em 09, fev. 2014.

FRADE, I. C. A. S. Formação de professores alfabetizadores no Brasil no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada: Produção, apropriação e efeitos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE**: FE/UNICAMP. Campinas - SP. 2012. CD-ROM.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. SP: Paz e Terra. 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, J. A. S. B. **Controladoras estrangeiras e conhecimento organizacional em controladas brasileiras**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: <<http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/>>. Acesso em 21, mai. 2013.

FREITAS, M. A. S. Práxis pedagógica e professores Intelectuais: Refletindo as Tensões e Concepções da Formação/Prática Docente. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista n. 1 p. 135-150. 2005. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/404>>. Acesso em 13, out. 2012.

FREITAS, M. T. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. Ciências Humanas e Pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

FRIGOTTO, E. Linguagem, letramento e gêneros discursivos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

FURLANETTO, M. M. Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GAMA, M. E. & TERRAZZAN, E. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>>. Acesso em 13, out. 2012.

GARCIA, S. L. **Os gêneros do discurso e a prática da produção textual: dialogando sobre os conhecimentos necessários aos educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de São Carlos. 2010. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&o\\_obra=179733](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=179733)>. Acesso em 13, out. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil – um estado da arte**. DF: UNESCO, 2011.

GEDOZ, S. **A formação continuada e suas implicações no trabalho com os gêneros discursivos: um estudo de caso com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2011. Disponível em: <[http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/letras/sueli\\_gedoz.pdf](http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/letras/sueli_gedoz.pdf)>. Acesso em 13, out. 2012.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Aprender e ensinar com textos. In: CHIAPPINI, L. (coord.). Da **redação à produção de textos**. 3ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: \_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula**. SP: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: VAL, Maria da Costa e ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto** – o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação**. Campinas/SP: Mercado de Letras. 2ª ed. 2009.

\_\_\_\_\_. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. Pedro & João editores, São Carlos, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.  
GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. SP: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. & GERALDI, C. M. G. A domesticação dos agentes educativos: Há uma luz no fim do túnel. **Revista Inter.Ação**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18901/11250>>. Acesso em 10, jan. 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F. e GOMES, R. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 25ª ed., 2007, p. 79-108.

GOMES, R. C. S. A Instância autoral em Feliz Ano Novo: Uma análise do funcionamento das categorias pessoa, escritor e inscritor. 2011. **Revista literária**. Disponível em: <[http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/A\\_instancia\\_autoral\\_em\\_Feliz\\_Ano\\_novo\\_\\_\\_Rosely\\_CSGomes.pdf](http://revistaliter.dominiotemporario.com/doc/A_instancia_autoral_em_Feliz_Ano_novo___Rosely_CSGomes.pdf)>. Acesso em 11, mai. 2013.

GOULART, C. Processos escolares de ensino e aprendizagem, agumentação e linguagens sociais. In: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.4, p. 50-62, 2º sem. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/4298/2902>>. Acesso em 23, mar. 2014.

GRAZZIOTIN, F. M. O Diálogo como mediador de uma prática Pedagógica baseada na responsabilidade, na justiça e na paz. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tpISiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 15, out. 2012.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGE). **Palavras e contrapalavras - Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. Caderno de Estudos I. SP: Pedro & João Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. **Palavras e contrapalavras - conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. Caderno de Estudos II. SP: Pedro & João Editores, 2010.

GUIMARÃES, A. M. M. Gêneros textuais e ensino de Língua Materna. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

GUIMARÃES, V. S. Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. **educativa**, Goiânia, v. 10, n. 2, p. 261-274, jul./dez. 2007.

HARDT, L. S. Formação de professores: as travessias do cuidado de si. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1764--Int.pdf>>. Acesso em 13, out. 2012.

HENTZ, M. B. O Espaço dos gêneros do discurso na formação continuada de professores. (Universidade Federal de Santa Catarina). ENCONTRO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 5., 2003, Curitiba. **Anais do 5º Encontro do Celsul**. Curitiba: UFSC, 2003. p. 970-979. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/136.pdf>>. Acesso em 25, mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Os gêneros bilhete e cartão de aniversário em situações reais de interação em relação ao ensino de língua na e pela escola. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

HYPOLITO, Á. M. Políticas educacionais e regulações do trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: Autêntica/ UFMG, 2010. p. 730-749.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2002.

IGNÁCIO, A. V. A. **Formação de professores para o trabalho com os gêneros discursivos: uma pesquisa dialógica**. Dissertação (Mestrado em Educação), UFMT, 2010. Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&o\\_obra=185013](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=185013)>. Acesso em 13, out, 2012.

JORON, P. Heterologia e alteridade social ou a comunicação pela margem. **Contemporanea**, v. 4, n.1, p.11-24, Jun. 2006. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/download/3484/2541>>. Acesso em 21, fev. 2014.

KALLAY, E. Profesores escribiendo - una experiencia de capacitación docente. VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

KERSCH, D. F. & GUIMARÃES, A. M. M. Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental no contexto de um município brasileiro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

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

KOERNER, R. M. **Ressignificando Práticas Pedagógicas no Contexto da Escola Pública: O Saber e o Fazer dos Professores das Séries Iniciais**. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2367>>. Acesso em 13, out. 2012.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. SP: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Leitura e escrita como experiência – Notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, Edwirges (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

KRÜGER, S. L. A Elaboração Didática em Uma Abordagem de Gêneros: Análise de Planejamentos de Ensino de Língua Portuguesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V**

**Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

LACAPRA, D. Bakhtin, o marxismo e o carnavalesco. In: **Mikhail Bakhtin: Linguagem, Cultura e Mídia.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 149-184.

LAFELICE, H. Adorno e o ensaio como forma. In: **Revista de Filosofia.** Disponível em:  
<<http://conhecimentopratico.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/37/adorno-e-o-ensaio-como-forma-em-oposicao-as-263413-1.asp>>. Acesso em 20, jun. 2013.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 2004.

LARA, G. M. P. Uma proposta para a abordagem dos gêneros em sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 3. ed. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de J. W. Geraldi. **Revista Brasileira de Educação,** Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19, 2002. Disponível em:  
<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>. Acesso em 15, set. 2011.

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.

LEITE, Y. U. F.; ET AL. **Necessidades Formativas e Formação Contínua de Professores de Redes Municipais de Ensino.** REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd.** 2010. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>>. Acesso em 13, out. 2012.

LOMBARDI, L. M. S. S. Corpo e movimento na formação de educadores da primeira infância: A responsabilidade do educador como o outro essencial na constituição da criança. **FEUSP.** Disponível em:  
<<http://www3.fe.usp.br/secoes/semana08/completos/sessoes/lmssl.swf>>. Acesso em: 25, mar. 2014.



LOUREIRO, C. F. B. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. et ali. **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. SP: Editora Cortez, 2006, p. 104-161.

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica**. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado Educação) – FE/UFRJ. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio\\_Elizabeth\\_Orofino\\_Dissertacao.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Lucio_Elizabeth_Orofino_Dissertacao.pdf)>. Acesso em 25, mar. 2014.

LUCIO, E. O.; VAREJÃO, J. D. S. F. O professor pesquisador e o professor alfabetizador nos espaços de formação continuada: olhares docentes sobre/para os alunos de classes populares das grandes metrópoles brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE**: FE/UNICAMP. Campinas - SP. 2012. CD-ROM.

LUCIO, E. O.; VAREJÃO, J. D. S. F. As raízes da alfabetização e os sentidos dos (novos) discursos sobre alfabetização na formação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO DA ABALF. 1., 2013, Belo Horizonte. **Anais do I Congresso Brasileiro de Alfabetização da ABALF**: FE/UFMG. Belo Horizonte – MG. 2013. CD-ROM.

LUCIO, E. O.; VAREJÃO, J. D. S. F. Leitura literária na escola pública brasileira: ato na formação continuada e no trabalho docente. Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la lectura y la escritura e IV Fórum Iberoamericano de literacidad e aprendizaje – evento de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, 12., 2013. **Memoria del XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y IV Foro Iberoamericano de literacidad y Aprendizaje**: Puebla – México, 2013. Disponível em: <<http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/m1.pdf>>. Acesso em 25, mar. 2014.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

LÜDKE, M & BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 30, abr. 2011.

LYRA, J. T. **Espaço e tempo de formação coletiva de professoras alfabetizadoras: a SOPPA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&o\\_obra=118884](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=118884)>. Acesso em 13, out. 2012.

MACÊDO, C. V. B. Organização do Tempo ao Planejamento Pedagógico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

MACHADO, A. R. A Apropriação de Gêneros Textuais pelo Professor e seu Desenvolvimento Profissional. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Dominique Maingueneau. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva, Sírio Possenti; Tradução Adail Sobral (et al.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. SP: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, B.; VAL, M. G. C. (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.): **Bakhtin: outros conceitos-chave**. SP: Contexto, 2006, p. 115-132.

MARQUES, M. C. S. Bakhtin: Apontamentos temáticos. In: **Primeira versão**, Porto Velho, ano. III, v.11, n. 161, set. 2004.

MARINHO, M. Gêneros acadêmicos e práticas acadêmicas de letramento em contextos de formação de professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de português: convergências, tensões e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE: FE/UNICAMP**. Campinas - SP. 2012. p. 470-491. CD-ROM.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. REUNIÃO ANUAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. 2009. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789-Int.pdf>>. Acesso: 02, jul. 2011.

MEDRADO, B. P. Gênero, Práticas de Letramento, e Atividades de Progressão: Repensando o Ensino de Língua Inglesa em Uma Escola Pública. In: SIMPÓSIO

INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

MELLO, D. T. Letramentos Contestados: A Provinha Brasil em Análise. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

MELLO, G. N. **Os desafios dos anos 90: eficiência, qualidade e equidade nos sistemas educativos – as reformas educacionais de segunda geração**. 2005. Disponível em: <<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/oie-argentina.pdf>>. Acesso em 31/01/2014.

MÉSZÁROS, I. **Século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F. e GOMES, R. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 25ª ed. 2007.

MIOTELLO, V.; PIMENTA, D. Falando de identidade pelo lado do avesso: a alteridade como eixo. In: **Pensares Bakhtinianos – ESCRITOS IMPERTINENTES**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 285-299.

MIRANDA, M. G. & RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na Educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>>. Acesso em 02. Jul. 2011.

NASCIMENTO, E. P. Uso dos gêneros textuais no Ensino Fundamental: ainda um desafio para os professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

NOGUEIRA, M. O. G.; BOCK, A. M. B. A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores. REUNIÃO ANUAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5655--Int.pdf> Acesso em 13, out. 2012.

NÓVOA, A. (coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, N. B. O gênero como objeto de ensino de Língua Materna na escola pública paranaense: retratos das abordagens. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

OLIVEIRA M.S. Gênero como instrumento de agência: letramento do professor. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

ORQUIZA DE CARVALHO, L. M. e CARVALHO, W. L. P. Interação universidade-escola e as “invasões do Sistema no mundo da Vida”. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt08-2614--int.pdf>>. Acesso em 13, out. 2012.

OLIVEIRA, E. M. T & RENDA, V. L. B. S. Ensinar gênero é uma questão de posicionamento. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Florestan Fernandes**. (Coleção Educadores). Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Editora Massangana, 2010.

PAIVA, J. De políticas públicas de leitura à formação de leitores: caminho suave? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI Encontro nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE**: FE/UNICAMP. Campinas - SP. 2012, p. 523-548.CD-ROM.

PARO, V. H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã VM Editora, 2001.

PASCHOALINO, J. B. Q. Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais da 33ª Reunião da ANPEd**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6366--Int.pdf>>. Acesso em: 13, out. 2012.

PASSOS, N. Criminalização da pobreza reforça processo de desumanização dos excluídos. **América Latina em Movimento**. Disponível em: <<http://alainet.org/active/34651&lang=es>>. Acesso em 27, jul. 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PERNAMBUCO, J. O Filho eterno, de Cristovão Tezza: Um acontecimento. **Organon**, Porto Alegre, no. 53, julho-dezembro, 2012, p. 183-197. pdf. Disponível em: <<http://seer.dev.ufrgs.br/index.php/organon/article/download/33976/23293>>. Acesso em 16, fev. 2014.

PEREIRA, R. A. C.; RODRIGUES, R. H. Análise bakhtiniana de gêneros do discurso: aspectos metodológicos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

PEREIRA, A. S. Pesquisa-Formação: Dois estudos, dois contextos, mesmos desafios. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3127--Int.pdf>>. Acesso em 13, out. 2012.

PEREIRA, R. C. M. Linguagem: Uma proposta de formação continuada no Município de João Pessoa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

PEREIRA, T. V. Novos sentidos da formação docente. REUNIÃO ANUAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5325--Int.pdf>>. Acesso em 13, out. 2012.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **O Tratado da Argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PICCOLI, L. Práticas escolares de letramento e gêneros textuais: interlocuções e implicações pedagógicas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. 2002 In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em: 25, mar. 2014.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y. & ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, setembro-outubro/2005; p. 717-722. Disponível em: <<http://www.rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>>. Acessado em 22, mar. 2009.

PONZIO, A. **A Revolução Bakhtiniana**. Contexto, São Paulo, 2008.

PORTO, E. et al. **Amostra de filmagem e análise da pragmática na Síndrome de Down**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acessado em 05, abr. 2009.

POWACZUK, A. C. H. **A construção da professoralidade alfabetizadora**. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5626--Int.pdf>>. Acesso em 13, out. 2012.

PRADA, L. E. A.; VIERA, V. M. O.; LONGAREZI, A. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped. 2003-2007. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Res.pdf>>. Acesso em 13, out. 2012.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: **Alínea**, 2007. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfmemorial\\_GuilhermePrado\\_RosauraSoligo.pdf](http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesfmemorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf)>. Acesso em 19, jun. 2011.

PRADO, G. V. T.; ROSA, M. I. P. S.; SADALLA, A. M. F. A.; GERALDI, C. M. G. GEPEC: da educação continuada ao desenvolvimento pessoal e profissional em uma perspectiva narrativa. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B.. **Pesquisa (auto)biográfica e práticas de formação**. Natal (RN): EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 59-80.

RAMOS, B. S. F.S. **As marcas de intertextualidade na linguagem dos panfletos de doação de sangue**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2009.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REIS, M. **Alfabetização com e para o letramento: como o estudo dos gêneros textuais pode auxiliar na aprendizagem da leitura.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

REIS, C. M. B. A Formação dos professores no âmbito da constituição de gêneros discursivos: da construção de identidades e memórias em formação às práticas e apropriações em sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

RIBEIRO, L. A. Pelas trilhas da escrita de professores – reflexões sobre a prática docente e a constituição das identidades profissionais no registro pessoal e no registro normatizado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

RODRIGUES, L. P. Analogias, modelos e metáforas na produção do conhecimento em Ciências Sociais. **Pensamento Plural.** Pelotas [01]: 11-28, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/01/01.pdf>>. Acesso em 01, mai. 2013.

ROJO, R. Alfabetização e letramento: Sedimentação de prática e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação.** Florianópolis, v.24, n.2, p.569-596, jul./dez., 2006.

\_\_\_\_\_. A Teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos: ferramentas para pesquisas sobre (multi)letramentos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

ROCKWELL, E. Etnografía y análisis del discurso de clases de primaria. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

SALES, J. Vygotski e Bakhtin. In: **Blog Coisas do mundo – Observação e Leitura do Mundo**. 2010. Disponível em: <<http://jobertosales.wordpress.com/2010/11/18/vygotsky-e-bakhtin>>. Acesso em 20, mar. 2014.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores - Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali**. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Afrontamento, 2000.

SANTOS, M. E. P. Formação Continuada: gêneros do discurso e suas implicações para o letramento no contexto escolar. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

SANTOS, S. R. M. A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião da ANPED**: Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0820.pdf>>. Acesso em 13, out. 2012.

SANTOS, I. B. A. Gêneros discursivos, escrita e agência em projetos de letramento. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

SANTOS, E. R. N. E agora, professores: um olhar sobre gêneros textuais e alfabetização/letramento. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

SANTOS, L. W. Gêneros textuais: problemas do ensino e da formação docente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

SANTOS, P. A. S. C.; FERREIRA, A. T. B. as práticas de letramento escolar: como o livro didático de jovens e adultos escolariza os gêneros textuais presentes no cotidiano desses sujeitos? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio**



**Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

SARTI, F. M. **O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar.** 2008. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1402>>. Acesso em 13, out. 2012.

SARTI, F. M. & BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.37 n.131, maio/ago. 2007. Disponível em:  
<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid)>. Acesso em 13, out. 2012.

SCARAMUSSA, C. J. B. **Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SICREDI. **Programa a união faz a vida: formando educadores/Fundação SICREDI** (coord.), Porto Alegre: Fundação SICREDI, 2008. Disponível em:  
<[http://www.auniaofazavida.com.br/websiteufv/upload/files/2528\\_Formando\\_Educadores\\_SE.pdf](http://www.auniaofazavida.com.br/websiteufv/upload/files/2528_Formando_Educadores_SE.pdf)>. Acesso em 27, jun. 2011.

SCHNEIDER, S. D. Os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa: O que se Aprende? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

SILVA, C. A. L. **Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora.** Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação - UFRJ, 2007.

SILVA, C. L. C. Gêneros discursivos e ensino: um enfoque enunciativo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET.** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

SILVA, S. L. **Formação continuada de professores alfabetizadores: da conquista de espaço na universidade ao uso de narrativas autobiográficas na formação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2010.

SILVA, N. R. Gênero Entrevista Pingue-Pongue: A valoração do discurso do outro. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5.,

2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

SIMÕES, L. J. Gêneros textuais: chaves para o planejamento do ensino de português centrado no uso da língua. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 12. ed. São Carlos: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

SOARES, A. S. A Autoridade do Professor e a Função da Escola. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/20651/23421>>. Acesso em 11, mai. 2013.

SOARES, A. G. Construindo ferramentas para ir ao encontro dos saberes da experiência: novos olhares sobre a formação continuada. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais do VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**: UERJ, Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_3/construindo\\_ferramentas.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_3/construindo_ferramentas.pdf)>. Acesso em: 25, mar. 2014.

SOARES, J. S. Os professores e seus saberes: a questão dos gêneros discursivos e o ensino de língua materna. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

SOARES, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A. *et alii* (orgs). **A escolarização da leitura literária**. MG: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003b.

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

\_\_\_\_\_. Ver O Mundo Com Os Olhos Do Gênero. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V**

**Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009b. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

\_\_\_\_\_. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de Análise. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso. ISSN 2176-4573, n. 1. 2009c. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3000>>.

\_\_\_\_\_. A concepção de autoria do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições. **Revista Macabéa**. Revista Eletrônica do Netlli. ISSN 2316-1663. v.1., n.2., dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/download/380/309>>.

\_\_\_\_\_. Ontologia dialógica e escuta alteritária: para uma proposta pedagógica bakhtiniana. **XXIX ENANPOLL - Programação do GT Estudos Bakhtinianos**. 2014. Disponível em: <[Http://anpoll.org.br/evento/enanpoll-2014/wp-content/uploads/sites/4/2014/03/GT\\_Estudos\\_Bkhtinianos\\_Programa%C3%A7ao\\_Juho\\_2014\\_com\\_resumo.pdf](Http://anpoll.org.br/evento/enanpoll-2014/wp-content/uploads/sites/4/2014/03/GT_Estudos_Bkhtinianos_Programa%C3%A7ao_Juho_2014_com_resumo.pdf)>.

SOCORRO, A. **Os gêneros do discurso e a formação docente GESTAR II: um olhar enunciativo discursivo (im)possível**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade federal de Mato Grosso. (2009). Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&o\\_obra=168187](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=168187)>. Acesso em 13, out. 2012.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso e as práticas de letramento do professor no espaço escolar. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

SOUSA, R. M. O diário de bordo na formação continuada de professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

STEINER, J. S. & SCHLICKMANN, C. A. Os gêneros do discurso na prática de docentes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

STROGENSKI, P. J. R. Linguagem e sujeito. **Revista Letras**, Curitiba, Curitiba, v. 1, p. 73-77, 1996. Disponível em: <<http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/paulo.htm>>. Acesso em 22, fev. 2014.

SZUNDY P. T. C. Gêneros como instrumentos de (inter)ação em práticas sociais letradas: implicações no ensino-aprendizagem e formação de professores. 2011. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – VI., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E. M. O reflexo e a refração na formação e na atuação dos professores de língua materna. In: **Seminário de pesquisa em estudos do letramento do IEL**. Campinas, 2004-2005. Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/Reflexo\\_e\\_refracao...\\_Eveline\\_M\\_Tapias-Oliveira.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/wp-content/uploads/2009/07/Reflexo_e_refracao..._Eveline_M_Tapias-Oliveira.pdf)>. Acesso em: 22, mar. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 8ª ed. Petrópolis. 2007.

TRINDADE, I. M. F. Gêneros textuais em pesquisas sobre alfabetização e letramento. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – V SIGET**. Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/ucs/tpiSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget>>. Acesso em 13, out. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. L. R. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P., VILELA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. RJ: DP&A, 2003, p. 207-241.

VAREJÃO, J. D. S. F. O jogo da enunciação em sala de aula e a formação de sujeitos leitores/produtores de textos. In: COLE - CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil – COLE**. Campinas: UNICAMP, 2009. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. A produção de gêneros discursivos a partir do dialogismo entre crianças alfabetizadas e docentes em formação. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM. 2011a.

\_\_\_\_\_. O ensino da língua materna e os processos interdiscursivos entre crianças e professores na pós-alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM. 2011b.

VAREJÃO, J. D. S. F, LUCIO, E. O. A interdiscursividade entre universidade e escola pública nos percursos de uma formação continuada de professores alfabetizadores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

“UNIVERSIDAD 2012”, 8., 2012, Habana/Cuba. **Revista Congreso Universidad**. v. I, n. 2. Disponível em: <<http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad/article/view/102/88>>.

VAREJÃO, J. D. S. F. & LUCIO, E. O. A pedagogia de resultados e a pedagogia do ato responsivo responsável: o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas políticas educacionais contemporâneas para a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED**. Goiânia: UFG. 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt13\\_trabalhos\\_pdfs/gt13\\_3336\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_3336_texto.pdf)>. Acesso em 20, mar. 2014.

VAREJÃO, J. D. S. F. & DONDA, B. Quando a leitura literária se faz presente como experiência na formação docente: pensando o lugar do (não) leitor-professor na escola. In: JOGO DO LIVRO ONDE ESTÁ A LITERATURA?, 9., e FÓRUM IBERO-AMERICANO DE LETRAMENTOS E APRENDIZAGENS, 3., 2011, Belo Horizonte. **Anais do IX Jogo do Livro “Onde está a literatura?” e III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens**: UFMG. Associação Portuguesa para a Literacia (Littera), Portugal e Asociación Española de lectura y Escritura (Aele), Espanha. CD-ROM.

VELHO, G. **Observando o Familiar**. In: NUNES, Edson de Oliveira – A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VILELA, A. L. N. C. **(Re) construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção**. 2006. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **O nativo relativo**. Mana, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, Abril, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132002000100005>>. Acesso em 21, jan. 2014.

VOSS, J. Observações sobre a discussão de Dominique Maingueneau a propósito do problema das formações discursivas. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 7-24, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução de Ana Thorell. Revisão técnica Cláudio Damascena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: abordagens qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZAVALA, V. Género discursivo, práctica social y agencia: reflexiones desde la literacidad académica. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – 6., 2011, Natal. **Anais do VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011. CD-ROM.

## ANEXOS

## Anexo A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil do Rio de Janeiro



Comitê de Ética em Pesquisa

Parecer nº 154A/2011

Rio de Janeiro, 06 de junho de 2011.

Sr(a) Pesquisador(a),

Informamos a V.Sa. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil - CEP SMSDC-RJ, constituído nos Termos da Resolução CNS nº 196/96 e, devidamente registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, recebeu, analisou e emitiu parecer sobre a documentação referente ao Protocolo de Pesquisa, conforme abaixo discriminado:

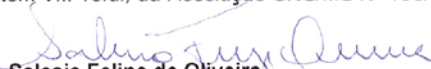
<p><b>Coordenadora:</b> Salesia Felipe de Oliveira</p> <p><b>Vice-Coordenadores:</b> Fabio Tuche Pedro Paulo Magalhães Chrispim</p> <p><b>Membros:</b> Andréa Estevam de Amorim Andréa Ferreira Haddad Carla Moura Cazelli Carlos Alberto Pereira de Oliveira José M. Salame Martine Gerbauld Nara da Rocha Saraiva Rodrigo de Carvalho Moreira Sônia Ruth V. de Miranda Chaves</p> <p><b>Secretária Executiva:</b> Carla Costa Vianna Renata Guedes Ferreira</p>	<p><b>PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 79/11</b> <b>CAAE nº: 1197.0.000.314-11</b></p> <p><b>TÍTULO:</b> Gêneros Discursivos no Ensino Fundamental I: das competências linguístico-discursivas à responsividade docente e discente na pós-alfabetização.</p> <p><b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL:</b> Joana d'Arc Souza Feitoza Varejão.</p> <p><b>UNIDADE (S) ONDE SE REALIZARÁ A PESQUISA:</b> Secretaria Municipal de Educação.</p> <p><b>DATA DA APRECIÇÃO:</b> 06/06/2011.</p> <p><b>PARECER:</b> APROVADO.</p>
---	--

Atentamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata (*item V.13, da Resolução CNS/MS Nº 196/96*).

O CEP/SMSDC-RJ deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (*item V.4, da Resolução CNS/MS Nº 196/96*). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas a este CEP/SMSDC-RJ, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Acrescentamos que o sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (*item IV.1.f, da Resolução CNS/MS Nº 196/96*) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (*item IV.2.d, da Resolução CNS/MS Nº 196/96*).

Ressaltamos que o pesquisador responsável por este Protocolo de Pesquisa deverá apresentar a este Comitê de Ética um relatório das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (*item VII. 13.d., da Resolução CNS/MS Nº 196/96*).

  
**Salesia Felipe de Oliveira**  
 Coordenadora  
 Comitê de Ética em Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde e Defesa Civil  
 Rua Afonso Cavalcanti, 455 sala 710 – Cidade Nova – Rio de Janeiro  
 CEP: 20211-901 Tel.: 3971-1463  
 E-mail: [cepsms@rio.rj.gov.br](mailto:cepsms@rio.rj.gov.br) - Site: [www.saude.rio.rj.gov.br/cep](http://www.saude.rio.rj.gov.br/cep)

FWA nº: 00010761  
 IRB nº: 00005577

## Anexo B: Carta de apresentação fornecida pela UFRJ



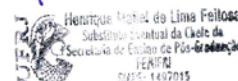
### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresento, para fins de realização de pesquisa acadêmica, a aluna **Joana d’Arc Souza Feitoza Varejão**, regularmente matriculada e inscrita em disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, sob o número de registro: **110.016.274**, desde março de 2010, nesta Universidade. A referida aluna realiza sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ludmila Thomé de Andrade, que é Servidora Pública, Enquadramento Funcional: Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRJ, registrada através da matrícula SIAPE nº: 2226783; a pesquisa intitulada: *“As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”*.

Outrossim, informo ainda que a referida aluna tem como prazo máximo para conclusão do Curso até 31 de março de 2014. E que o referido Curso de Doutorado em Educação da UFRJ foi avaliado pela CAPES/MEC com conceito 5 neste último triênio.



Rio de Janeiro, 26 de abril de 2011.



**Secretaria do PPGGE**  
 Campus Praia Vermelha  
 Av. Pasteur, 250 - fundos - sala: 234 - Urca  
 CEP: 22295-900 - Rio de Janeiro - RJ - Brasil  
[www.educacao.ufrj.br](http://www.educacao.ufrj.br)  
 Tele-fax: (0xx21) 2295-4047