

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**FERNANDA IZIDRO MONTEIRO**

**PROFESSOR ALFABETIZADOR: IDENTIDADES, DISCURSOS  
E FORMAÇÃO CONTINUADA**

**Rio de Janeiro**

**2014**

**FERNANDA IZIDRO MONTEIRO**

**PROFESSOR ALFABETIZADOR: IDENTIDADES, DISCURSOS  
E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientador: Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

**Rio de Janeiro**

**2014**

M775 Monteiro, Fernanda Izidro.  
Professor alfabetizador: identidades, discursos e  
formação continuada / Fernanda Izidro Monteiro. Rio de  
Janeiro, 2014.

136f.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio  
de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

1. Professores – Formação. 2. Professores  
alfabetizadores. I. Andrade, Ludmila Thomé de. II.  
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação.

CDD: 370.71

FERNANDA IZIDRO MONTEIRO

**PROFESSOR ALFABETIZADOR: IDENTIDADES, DISCURSOS  
E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

**Banca Examinadora**

**Prof. Dra. Ludmila Thomé de Andrade**

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado**

Instituição: Universidade Estadual de Campinas. Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assinatura: \_\_\_\_\_

*Para todas as alfabetizadoras brasileiras, pela inspiração;*

*Para Wilson, o amor que acalenta;*

*Para a minha família e amigos, pelo apoio constante;*

*Para Bruce, o carinho sem limites.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar a oportunidade de superar meus limites;

À Ludmila Thomé de Andrade, uma orientadora atenta, disponível e confiante.

Aos meus pais Fernando e Maria José e minha avó Arminda, pelo carinho, formação, ética e valores que levo na vida.

Ao meu companheiro Wilson Freitas, pela compreensão da minha ausência, carinho e colo nos momentos de cansaço e encorajamento constante.

Aos meus queridos alunos, todos ao longos anos, desafios que me fazem sorrir.

Ao LEDUC e todos os seus membros, parceiros nas leituras, reflexões, discussões e crescimento durante o mestrado.

Às amigas Letícia Cruz, Bruna Alves, Renata Gondim e Maria Cristina Lima, pela amizade que fez toda a diferença ao longo desses dois anos e muitos mais adiante.

Aos professores do programa Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em especial ao Prof. Dr. Luiz Antônio Cunha, que durante a disciplina Educação Brasileira I fez crescer o interesse pelo tema da pesquisa em um viés político.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação UFRJ, pela atenção de sempre.

Às professoras do EPELLE, que durante dois anos, a cada encontro, aumentavam meu empenho e prazer nesse trabalho.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, pela disposição para a leitura e avaliação dessa dissertação.

Aos professores suplentes da banca, Prof. Dra. Giseli Barreto da Cruz e Prof. Dra. Raquel Salek Fiad, pela disponibilidade de participação na avaliação desse trabalho.

*A VERDADE DIVIDIDA*

*A porta da verdade estava aberta  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só conseguia o perfil de meia verdade.*

*E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.*

*E os meios perfis não coincidem.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.*

*Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia os seus fogos.*

*Era dividida em duas metades  
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.*

*Nenhuma das duas era perfeitamente bela.*

*E era preciso optar. Cada um optou  
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

*Carlos Drummond de Andrade (1985)*

## RESUMO

MONTEIRO, Fernanda I. **Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Este trabalho objetiva contribuir com as discussões da área de formação continuada de professores, tendo como cerne a análise das marcas identitárias dos docentes alfabetizadores em seu discurso sobre a prática. Partimos da hipótese de alteração das identidades docentes por meio da formação continuada, considerando que esse espaço, quando constituído dialogicamente, é fomentador de reflexão a respeito da práxis, das concepções ideológicas e metodológicas. A partir da hipótese exposta, o trabalho tem como campo empírico uma formação continuada oferecida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro a professoras da rede pública do município em questão, sendo aberto também a professores da esfera federal. O grupo de docentes se constitui de maneira heterogênea em sua formação, atuação profissional, faixa etária e outros aspectos sociológicos, o que colabora para as interações dialógicas e alteritárias que possibilitam as alterações identitárias aqui analisadas. Esse estudo intencionou verificar de que maneira as marcas identitárias dos professores alfabetizadores em formação continuada são afetadas por desse processo formativo, já que esse espaço caracteriza-se como essencialmente profícuo nesse âmbito, ao possibilitar interações com pares, formadores, concepções e discussões permeadas de elementos e ideias buriladas ao longo da trajetória dos sujeitos envolvidos, em constante alteração. Foram selecionadas duas professoras alfabetizadoras para um trabalho de análise discursiva mais aprofundado, que contou com entrevistas semiestruturadas de análise de apresentação de prática feita no espaço de formação continuada, lócus dessa pesquisa. A análise do discurso tem viés bakhtiniano, entrelaçada com alguns conceitos fundamentais para a estruturação desse trabalho, como identidade, indizibilidade, alteridade, dialogismo, polifonia e formação continuada de professores. Para tratar desses conceitos, trazemos autores como Bakhtin (2003; 2004; 2008); Lahire (2004), Dubar (2005; 2009), Andrade (2005; 2007; 2008; 2010; 2012) e Contreras (2002), entre outros que se constituem como fundamentação teórica essencial para essa pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação continuada, identidade, professor alfabetizador.

## ABSTRACT

Monteiro, Fernanda I. **Teacher literacy: identities, discourses and continuing education**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertation (Master of Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This work aims to contribute to the discussions in the area of continuing training of teachers, having as central to the analysis of the marks of identity of teachers literacy teachers in his speech about the practice. We leave the chance to change identities teachers through continuing education, whereas this space, when dialogically constituted, developer of reflection about the praxis, ideological and methodological conceptions. From the hypothesis exposed, the empirical field work is a continuing education offered by the Federal University of Rio de Janeiro the teachers of public network of the municipality in question, being open to teachers from the federal sphere. The group of lecturers is heterogeneously in their training, professional experience, age and other sociological aspects, which collaborates for the dialogical interactions and alterities which allow changes of identity here analyzed. This study intended to verify how the marks of identity of teachers literacy teachers in continuing education are affected by this formative process, since this space is characterized as essentially useful in this context, to enable interactions with peers, trainers, conceptions and discussions of elements and ideas honed along the trajectory of the subjects involved, in constant change. Two teachers were selected for a more in-depth discursive analysis, which relied on semi-structured interviews of practice presentation analysis made in the space of continuous formation, locus of this research. The discourse analysis has bakhtinian bias, intertwined with some essential concepts for the structuring of this work, as identity, indizibility, alterity, dialogism, polyphony and continuing training of teachers. To address these concepts, we bring authors such as Bakhtin (2003; 2004; 2008); Lahire (2004), Dubar (2005; 2009), Andrade (2005; 2007; 2008; 2010; 2012) and Contreras (2002), among others which are constituted as theoretical foundation essential for this research.

**Keywords:** Continuing Education, identity, literacy teacher.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 A alfabetização, a formação continuada.....	10
1.2 Percurso docente .....	11
1.3 O campo de pesquisa.....	13
<b>2.0 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS.....</b>	<b>23</b>
2.1 Reflexões sobre a formação de professores: uma visão política.....	23
2.2 Formação de professores: uma visão histórica.....	25
2.3 Formação de professores: reflexões epistemológicas.....	28
2.4 A formação continuada: uma abordagem mais específica.....	32
<b>3.0 REFLEXÕES TEÓRICAS INCONTORNÁVEIS.....</b>	<b>39</b>
3.1 Identidade.....	39
3.2 Identidade docente.....	43
3.3 A indizibilidade do fazer docente .....	44
3.4 A análise discursiva no viés bakhtiniano.....	46
<b>4.0 A PESQUISA NO EPELLE.....</b>	<b>49</b>
4.1 A pesquisa educacional, a pesquisa qualitativa.....	49
4.2 O EPELLE.....	51
4.3 Um breve estudo sociológico.....	54
<b>5.0 OS DISCURSOS EM PRÁTICA: ANÁLISES.....</b>	<b>62</b>
5.1 Caminhos metodológicos .....	62
5.2 Eixos de abordagem: os roteiros de entrevista.....	64
5.3 A apresentação e a análise de prática: um caminho de compreensão.....	69
5.4 A apresentação e a análise de prática.....	72
5.5 Estreitando o olhar: as professoras Janete e Nina.....	74
5.6 Os discursos que movem a pesquisa: uma análise dos dados .....	76
<b>6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
6.1 Pontos de partida, portos de chegada .....	93
6.2 Caminho de pesquisa .....	94
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>98</b>

## ANEXOS

1. Eixos de abordagem da entrevista planejada para a professora Janete .....	104
2. Eixos de abordagem da entrevista planejada para a professora Nina .....	106
3. Transcrição - Entrevista com a professora Janete.....	108
4. Transcrição - Entrevista com a professora Nina .....	131

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 A alfabetização, a formação continuada

Em decorrência de sua notoriedade no que se refere ao desenvolvimento global do educando, o tema alfabetização tem sido amplamente discutido em várias esferas do âmbito educacional brasileiro. Contudo, vale ressaltar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tema em questão, sobretudo no que se refere à questão do fazer docente no ano de escolaridade aqui tratado. As propostas metodológicas para alfabetização, após a visão de alguns teóricos, despontaram como reflexos dos novos rumos, visando a otimização do processo de maneira a superar a não alfabetização dos indivíduos oriundos das classes populares. Refletir a respeito de tal fundamentação significa refletir, mormente, sobre a real significação da alfabetização no processo de integração social do educando.

A importância da compreensão de tal significado pode ser percebida por meio das mudanças notadas no próprio panorama sociopolítico, econômico e cultural brasileiro em relação à importância da aquisição da linguagem escrita. Essas mudanças se refletem nas metodologias da alfabetização, esta que, gradualmente, passou a ser vista como uma ferramenta de promoção à língua escrita significativa e consciência para o educando, levando-o à autonomia e à ação social efetiva. Todavia, esse processo não tem atingido a todos os educandos, de modo que os altos índices de evasão e repetência escolar apontam para a necessidade de novos paradigmas educacionais que priorizem a aproximação do educando da escola, o que colaborará decisivamente nesse processo: o aluno não precisa apenas estar na escola, mas sentir-se parte integrante do grupo que a constitui como uma instituição de formação da criticidade dos sujeitos do processo educativo. A partir de tais elementos expostos, estabeleço uma perspectiva de pesquisa *da* e *na* escola, visando compreender tais questões. São então problematizadas a formação e a identidade docente e a universidade é convocada a assumir seu papel formador de modo crítico.

Nessa dissertação, tomamos como eixo de análise a busca docente por formação continuada na área de alfabetização, partindo da hipótese de que tal busca se justifica pela necessidade de legitimar o seu fazer cotidiano profissional e que, para além desse ponto, tenta alterar uma realidade posta de desvalorização

desse fazer. Uso a forma plural, tomamos, por sentir-me amparada constantemente pelo grupo de pesquisa que integro, num discurso coletivo e dialógico.

Assim, buscar esses novos/outros conhecimentos se constitui como uma maneira de transformar a práxis docente, colocada e percebida como insatisfatória através dos índices e avaliações nacionais, além da sua própria visão enquanto professor. Na pesquisa educacional sobre a escola e agora tendo-a como lócus, as diferentes vozes docentes e acadêmicas dialogam, justapondo-se, sobrepondo-se ou opondo-se muitas vezes, mas o que vale ser ressaltado é a escuta e o espaço de fala que possuem, numa constituição interdiscursiva e dialógica possibilitada pela formação continuada.

As questões que orientaram essa pesquisa buscam a compreensão de dados provenientes de um espaço de formação continuada que é oferecido pelo projeto de pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Numa abordagem mais específica, esse espaço de formação é intitulado EPELLE: Encontro de Professores de Estudos de Letramento, Leitura e Escrita.

## **1.2 Percurso docente**

A partir desse momento, passo a uma abordagem mais pessoal, entrecruzando o meu percurso docente e a pesquisa em questão. A partir de tal ideia norteio esse trabalho, relacionando identidade, formação e prática, acreditando que é importante estabelecer com o leitor uma relação de cumplicidade, que se dá pelo conhecimento, pela intimidade com o outro, no saber sobre esse outro, e, no caso, o que o levou a redigir o texto que aqui se introduz.

Professora, desde criança. De bonecas, animais, irmão mais novo, a mais jovem professora de uma família de professoras. No Ensino Médio, escolhi fazer o curso de Formação de Professores no Instituto Municipal de Educação de Rio das Ostras, R.J., em período integral, um colégio de aplicação que articula teoria e prática no mesmo lócus, e vi crescer nos estágios e atividades o meu interesse pela carreira docente. A alfabetização sempre foi o momento da vida escolar infantil que

mais me inquietou.

Sempre estudei em escolas públicas, o que me fez acreditar com mais veemência na educação pública, afinal, sou fruto dela, com muito orgulho. Ao final do Curso de Formação de Professores, prestei vestibular para diversas universidades públicas, tendo escolhido cursar Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Letras (Língua Portuguesa/Literaturas) na Universidade Federal Fluminense (UFF). Indecisa, cursei ambos concomitantemente, trabalhando também como professora alfabetizadora na minha cidade. Assim intitulo Rio das Ostras pela sensação de pertencimento e pela força que esse lugar teve na constituição da minha identidade docente, com a formação inicial e as primeiras experiências como professora, primeira classe de alfabetização (assim que me formei, aos dezessete anos) na escola em que fui alfabetizada.

Ao longo dos cursos superiores, trabalhei ainda no município de Araruama, com Educação Infantil, mas continuava na alfabetização em Rio das Ostras e desses fazeres docentes suscitaram diversas questões que me inquietavam profundamente. A primeira delas foi, ao ser destinada à alfabetização logo no começo da carreira, perceber a falta de professores interessados em atuar com esse ano de escolaridade. Era a série que sobrava aos docentes novatos na instituição, que não podiam escolher, já que “antiguidade é posto”, como diziam. Havia muitas questões ainda referentes ao fazer docente, dentre as quais métodos de alfabetização, teorias de aprendizagem, planejamento de aula, entre outros que borbulham para uma professora iniciante, e poucos espaços para discutir. Assim sendo, respondia ou apenas amainava as minhas questões nos diálogos com outras professoras e, principalmente, na interlocução com os textos lidos no curso de Pedagogia, bem como em alguns estudos teóricos na área da Linguística, feitos no curso de Letras.

Contudo, a questão da identidade do professor alfabetizador prosseguiu pungente entre as minhas questões docentes. À minha trajetória somaram-se outras experiências, como o trabalho no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) durante quase dois anos, onde me apropriei da LIBRAS e tive contato com outras questões da identidade docente, por estar em outra esfera de atuação profissional. Ao sair do INES, tornei-me orientadora educacional no Colégio Pedro II, atuando diretamente com o primeiro segmento do ensino fundamental e mais especificamente, por escolha, com o primeiro ano de escolaridade, diretamente com

os professores da alfabetização, o que cada vez mais fez despertar o interesse pelo tema e pela escola, de uma maneira geral.

Ao ler a respeito da alfabetização, me perguntava: quem é o professor alfabetizador? Como se constitui a identidade profissional do professor alfabetizador? O que significa, para o professor alfabetizador, sê-lo? Como a formação interfere nesse ser - saber - fazer? Essas entre outras questões motivaram-me a buscar no mestrado um espaço de diálogo, estudo e interlocução acerca das pungências citadas.

Uso o termo pungência com propriedade de seu sentido, por se tratarem de questões que de fato têm uma “ponta afiada”, e que me incomodam no sentido mais básico: tiram-me da posição de comodismo, conforto, colocam-me na zona de desequilíbrio, fazendo com que eu saia do meu lugar e me coloque em outros lugares, buscando aprofundamento no tema: aqui, coloco-me no lugar de pesquisadora.

Assim, busquei o curso de Mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), especialmente interessada no grupo de pesquisa LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação), que desenvolve o projeto que vai ao encontro de muitas das minhas questões enquanto professora alfabetizadora e pesquisadora: “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública.”

Por estar participando da equipe do grupo de pesquisa, tive a oportunidade de tornar-me formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o que revelou novos desafios e perspectivas em relação a alfabetização, além de ampliar meu envolvimento com o tema dessa pesquisa.

### **1.3 O campo de pesquisa**

Numa perspectiva de aproximação entre o grupo de pesquisa e o projeto de dissertação, há que se considerar os aspectos contextuais que entrelaçam o segundo no primeiro, de maneira a justificar a relação estabelecida.

A relevância e o trabalho realizado no primeiro segmento do Ensino Fundamental no que se refere ao processo de construção da linguagem escrita e da leitura, mormente na alfabetização, constitui-se como um tema amplamente abordado nas pesquisas educacionais, fato esse atribuído aos baixos índices de

aproveitamento dos educandos configurados nas avaliações sistêmicas propostas por diversos órgãos das esferas municipal, estadual e federal.

Dentro da diversidade de pesquisas construídas no entorno do tema anteriormente descrito, é possível notar que grande maioria tem cunho quantitativo e distanciada - em larga escala - analisando dados numéricos e fontes bibliográficas para, a partir de então, formular novas teorias e soluções para as questões de ensino e aprendizagem da escrita e leitura pelas classes populares. A partir da análise reflexiva do processo de construção das pesquisas e projetos oriundos dessas, podemos afirmar, inclusive numa perspectiva histórica, que tal abordagem tende ao fracasso. Ao estabelecer uma relação distanciada com o corpus e o lócus da pesquisa, é possível concluir que a mesma não abordará com a profundidade e propriedade necessárias os elementos supracitados, de modo a construir métodos e técnicas de trabalho que pouco se enquadrariam à realidade docente. Conforme Andrade (2010, p. 06),

Situamo-nos num ponto de vista que indica uma saída ao professor, que ultrapassa a superresponsabilização que lhe é frequentemente imputada, pois assumimos o argumento da responsabilidade partilhada entre professores e pesquisadores, no que diz respeito ao enfrentamento dos fracassos constatados pelos atuais índices educacionais. (...) Desta forma, o sujeito professor assume uma posição ativa frente às discussões e proposições dos atuais resultados. Deixa de ser um sujeito responsabilizado, que se sente o “culpado” pelo fracasso, e assume sua responsabilidade pelo sucesso do seu próprio trabalho com os alunos.

Nessa perspectiva, o projeto de pesquisa “As (im) possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública” chamou a minha atenção e me levou à universidade novamente, agora pesquisadora, mas antes de tudo professora alfabetizadora.

O projeto de pesquisa que integro propõe e constitui-se na perspectiva de formação pela prática, diferenciada e inovadora quanto à sua metodologia: de abordagem qualitativa, o projeto parte da compreensão das questões da alfabetização pautada na proximidade. Assim, a pesquisa na escola, que em seus primeiros passos assumiu um caráter prescritivo - um traço inicial desse contato entre interlocutores com lugares de fala distintos – assume novos contornos.

A referência à pessoa investigada, assinalada como *objeto*, significa que o pesquisador é que detém o poder de realizar uma interpretação sobre o *outro* sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como *sujeito* implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (FREITAS, 2007, p. 29)

Buscando uma análise numa perspectiva bakhtiniana, em que o homem é sujeito expressivo e falante, constituído intersubjetivamente pelo dialogismo, a relação entre pesquisador e professor tende a se transformar numa relação polifônica de enunciados vivos acompanhados de uma atitude responsiva frente às demandas do outro com quem dialoga: ambos transmutam-se do lugar de ouvinte ao lugar de fala do locutor, ocupando simultaneamente ambas as posições de discursivas (BAKHTIN, 2003, p.290). Conforme Andrade (2004), no início da década de 2000, percebem-se traços de mudança na postura de professores e da universidade, no que se refere à concepção e a abordagem de pesquisa e formação em educação. Conforme a autora, os professores buscam, na formação continuada, respostas para as questões encontradas em sua prática e os pesquisadores parecem ter maior consciência das necessidades pedagógicas desse professor-interlocutor, numa construção interdiscursiva que permite a esses interlocutores a possibilidade de constituição identitária a partir de uma ação discursiva que só se realiza nesse processo dialógico.

A dissertação que aqui se descortina inscreve-se nesse campo de preocupações e buscou analisar a identidade desse indivíduo alfabetizador de classes populares, investigando aspectos de sua formação identitária na formação continuada. É possível afirmar que a identidade docente é (re)construída constantemente pela alteridade em seu cotidiano, frente às discussões com outros professores, leituras, análises de sua práxis e todas as interações que um indivíduo inserido em um meio social está sujeito. Conforme Andrade (2010), “nessa formatação, cada posição em que se inscrevem os sujeitos pode apenas ser compreendida a partir de sua relação de alteridade. Não há posição solitária, identidade isoladamente constituída (...)”. Assim, a investigação desse processo de formação identitária pela alteridade permite uma análise de múltiplos elementos constituintes do processo em questão: a prática do professor alfabetizador, sua visão dos educandos, sua relação com os demais professores e com as diversas

instâncias de poder no meio escolar, sua visão de sua significação social, entre outros elementos que podem ser abordados a partir de tal prisma.

Antes de partir para um estudo do tema, foi de fundamental importância fazer um estudo do campo de pesquisa, verificar o chamado “estado da arte” em relação ao que investigo nessa dissertação. Para tanto, utilizei o banco de teses e dissertações da CAPES, realizando uma busca das palavras-chave que utilizo (identidade, formação continuada e professor alfabetizador) e tendo como margem temporal os últimos cinco anos.

Com fins introdutórios a essa pesquisa, realizo agora um panorama geral a respeito dos documentos disponíveis no banco de dados consultados. Ao todo, foram encontrados dez trabalhos, sendo seis dissertações e quatro teses, distribuídos ao longo do período entre 2006 e 2011. As palavras-chave usadas na busca foram “identidade”, “formação continuada” e “professor alfabetizador”. Dentre elas, todos os documentos, a exceção de um, encontraram apenas a ocorrência de uma das palavras-chave. O termo identidade ocorreu em três trabalhos de mestrado. O termo formação continuada, que o banco de dados associou à formação de professores e formação docente, apresentou sete registros. É interessante observar que todos os trabalhos de doutorado indicados pela ferramenta de busca tinham como palavra-chave em comum o termo formação de professores, com uma variação em um trabalho, mais específico, que abordava a formação de professores alfabetizadores. Nessa perspectiva, é interessante observar o movimento da pesquisa acadêmica, interessando-se de forma crescente pela formação de professores, conforme demonstrado por ANDRÉ (1999).

Para uma abordagem mais clara dos dados cronológicos e quantitativos que fundamentem uma análise qualitativa do material a posteriori, a disposição dos dados em uma tabela será apresentada a seguir.

Pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES Palavras-chave: Identidade, formação continuada, professor alfabetizador.		
Ano da pesquisa	Modalidade: Mestrado	Modalidade: Doutorado
2006	1 – O processo de constituição da identidade docente: vozes das professoras alfabetizadoras (UFPI). Palavras-chave: Psicologia, sociohistórica, identidade.	1 – A fábrica de professores e a padronização do conhecimento (UFRN) Palavras-chave: Pesquisa autobiográfica, formação docente, cotidiano.

2007	<p>1 – A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos de 1999 e 2003 (PUC - SP)  Palavras-chave: Formação de professores, estado do conhecimento.</p>	<p>1 – A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria (USP)  Palavras-chave: Escrita e formação, formação de professores.</p>
2008	<p>1 – As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada (PUC – SP)  Palavras-chave: Formação continuada, formação do professor.  2 – 12  Palavras-chave: formação continuada, análise do discurso, letramento.</p>	<p>Nenhum registro apresentado na busca.</p>
2009	<p>1 – Registros reflexivos de autoria de orientadoras e professoras alfabetizadoras em Petrópolis: o lugar da reflexão na formação docente (UCP)  Palavras-chave: Identidade profissional do professor, saber docente.</p>	<p>Nenhum registro apresentado na busca.</p>
2010	<p>1 – Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada (UNICAMP)  Palavras-chave: Identidade, formação continuada de professores, vozes sociais.</p>	<p>1 – Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades da formação docente (UFRN)  Palavras-chave: formação de professores alfabetizadores, necessidade da forma.</p>
2011	<p>Nenhum registro apresentado na busca.</p>	<p>1 – O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”: pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições (UNESP)  Palavras-chave: Práticas alfabetizadoras, formação continuada.</p>

A partir dos dados quantitativos anteriormente expostos, torna-se mais clara a abordagem de cada um dos trabalhos coletados no banco de teses e dissertações da CAPES, a fim de justificar a relevância e a pertinência do presente projeto. Tendo como eixos de abordagem principal os temas explicitados pelas palavras-chave, traçarei relações entre esses e as teses e dissertações encontradas.

Após a leitura da dissertação de Teresinha Gomes da Silva, intitulada “O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras”, realizada na Universidade Federal do Piauí, foi possível perceber que o tema da identidade se cruza com a pesquisa que pretendo realizar, contudo, em abordagens diferentes. Os estudos teóricos realizados por Silva apontam para a psicologia sóciohistórica e psicogenética, bases de análise bem distintas do presente trabalho, que se pretende com base em análise do discurso e nas ideias sociológicas de Claude Dubar. A metodologia também apresentou distinções, posto que o trabalho de Teresinha Gomes da Silva se baseia metodologicamente em questionários abertos e fechados e narrativas de vida, sendo que o projeto que aqui se apresenta pretende trabalhar com análise de apresentação de práticas. Há ainda aproximações quanto aos resultados alcançados pela pesquisa, que no caso deste projeto são abordados nas hipóteses. Conforme SILVA (2007), os resultados revelaram que a identidade alfabetizadora foi sendo construída com base em distintas determinações, e que o processo de construção da profissionalidade foi mediado por investimentos em formação continuada, que possibilitaram às professoras desenvolver o seu fazer com mais segurança. Nessa perspectiva, o resultado obtido por Silva aponta para a hipótese desse projeto, que acredita que a formação continuada é colocada pelos professores como elemento importante de sua constituição identitária profissional.

A pesquisa de Roberta Rotta Messias de Andrade, “A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos 1999 e 2003”, apresenta uma perspectiva do estado do conhecimento na área de formação docente. Vale ressaltar que a pesquisadora em questão foi orientanda de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, que tem pesquisas semelhantes referentes a outros períodos cronológicos. A pesquisa demonstra que se nos anos 90, conforme apontado por ANDRÉ (2000), as pesquisas se debruçavam mais sobre os cursos de formação inicial, a partir dos anos 2000 a maior parte passa a investigar as questões relacionadas à identidade e

profissionalização docente (ANDRADE, 2006).

Cecília Célis Alvim Altobelli, em sua pesquisa “As dificuldades e as queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada” discute o que ela intitula “descompromisso” entre a formação continuada e os resultados em sala de aula, tendo como base entrevistas com três professoras, traçando sua história profissional desde a formação inicial e verificando, através de entrevistas, a percepção acerca da formação continuada em sua atuação profissional:

Ao realizarem a avaliação sobre sua formação, consideraram as atividades que gostariam de realizar em benefício da escola, as facilidades ou limitações que encontraram ao tentarem mudar a atuação, enfatizando os fatores para eles mais relevantes: de um lado, as próprias condições de trabalho, e de outro, seus conhecimentos pessoais. Notou-se que os professores estabeleceram uma relação direta entre seu sucesso ou fracasso por conta de sua formação. (ALTOBELLI, 2008, p. 36)

Assim, a partir da leitura do trabalho de Altobelli, verifica-se a pertinência do projeto aqui apresentado ao tratar da relação entre identidade e formação continuada. É possível ver ainda que a abordagem do corpus é diferenciada, não diretiva como no caso de entrevistas estruturadas.

A dissertação de Cristiane Joazeiro Borralho Scaramussa, “Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores” aborda, a partir da análise discursiva, a escrita de professoras alfabetizadoras de um curso de extensão, tendo como foco as práticas de letramento, observando portfólios e sua constituição discursiva com elementos como história de vida e relatos de seu cotidiano profissional. Conforme Scaramussa (2008), no curso de extensão observou-se a mudança que a formação continuada exerceu sobre as professoras e sua constituição profissional.

A leitura do fragmento anterior aponta para a relação entre formação continuada, identidade e sua prática, foco dessa dissertação. Contudo, a autora previamente citada utilizou-se de análise de registros escritos, enquanto a pesquisa em questão pretende utilizar registros de áudio e vídeo.

Paula Bacarat de Grande, autora da dissertação “Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada”, investiga a construção de identidades profissionais em uma experiência de formação continuada em São Paulo, tendo como foco a estrutura de participação das

professoras nos momentos das aulas, verificando, a partir de condicionantes, a construção de uma orientação argumentativa contrária à do formador, dando visibilidade à construção de coletivos entre os professores. Numa perspectiva metodológica “qualitativa-interpretativista”, a pesquisadora analisa o discurso dos professores para concluir que os professores alfabetizadores constroem, na formação continuada, identidades de professores que dominam um saber e um saber fazer frente ao formador universitário.

As teses que tratam de temas relacionados às palavras-chave utilizadas na busca no banco de teses e dissertações da CAPES são especificamente voltadas para a formação docente, conforme anteriormente citado. A tese de Margarete Ferreira do Vale de Sousa, “A fábrica de professores e a padronização do conhecimento” trata-se de uma pesquisa autobiográfica, tendo como foco sua atuação no Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), desenvolvido pela Secretaria Municipal de Natal (RN), em que atuou como formadora. O trabalho apresenta vieses bastante diferenciados em relação ao projeto aqui apresentado e, portanto, limitamo-nos a apresentar seus pressupostos de pesquisa.

Benedita de Almeida, na tese “A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria”, trata de um projeto de educação continuada de professores que promove reuniões semanais para discussão da prática pedagógica, tendo a escrita sobre a prática como um importante recurso formador, analisando documentos como atas, diários, relatos da prática entre outros. Em sua pesquisa, a autora afirma a importância da escrita como criadora de um espaço de reflexão e análise das necessidades da prática, reflexão essa inerente ao espaço de formação continuada. Giane Bezerra Vieira, em sua tese “Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades da formação docente” (sic) realiza uma pesquisa-ação, desenvolvendo observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores de uma escola municipal de uma pequena cidade no Rio Grande do Norte, e concluiu que a análise das necessidades formativas dos professores é um recurso capaz de contribuir para o planejamento de projetos de formação mais apropriados à construção da identidade crítica e reflexiva dos docentes alfabetizadores.

A tese “O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, de Vanja Maria Dominices Coutinho, aborda uma formação continuada específica, enunciada no título de seu trabalho, discutindo

a didática da alfabetização proposta por essa formação, numa pesquisa de cunho etnográfico nas salas de aula das professoras inseridas na formação em questão, de maneira a investigar de que maneira os professores utilizam os conhecimentos socializados no projeto “São Luís te quero lendo e escrevendo”.

A partir da análise de todas as teses e dissertações apresentadas pela ferramenta de busca do banco de teses e dissertações da CAPES, é possível afirmar que o campo de pesquisa relativo à identidade dos professores alfabetizadores na formação continuada se apresenta como bastante proveitoso, com poucas pesquisas na área, sobretudo no campo do doutorado. As pesquisas de mestrado, mais confluentes em relação ao projeto de pesquisa aqui proposto, apresentam linhas de análise teórica e metodológica diversas, o que ocorre ainda quando se trata do corpus de pesquisa. Portanto, é possível considerar essa dissertação relevante e pertinente para o campo em que se inscreve.

Nessa dissertação, temos como eixo de análise o discurso das professoras alfabetizadoras a respeito de sua *práxis* no espaço de formação continuada constituído pelo EPELLE (Encontro de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita), que se propõe a atuar com professores alfabetizadores dos anos iniciais por meio de intervenções conscientes calcadas em princípios teóricos que fundamentam a ideia de sujeito escolar, linguagem e identidade profissional, acreditando na modificação da mesma pelo espaço de alteridade ali constituído: Segundo ANDRADE (2010), “apenas alterando-se as identidades docentes se poderá modificar o rumo desastroso das ações escolares de ensino, que se reverberam em (não) aprendizagens discente” (p.10).

A participação no EPELLE como mestranda integrante do LEDUC durante dois anos suscitou o surgimento de várias questões, tais como de que maneira traços identitários são enunciados no discurso das professoras alfabetizadoras ao falar de sua prática no espaço da formação continuada, e de que maneira a permanência nesse espaço afeta a identidade docente. Assim, é necessário analisar o espaço produzido na interdiscursividade da formação docente, posto que esse professor e essa formação constituem-se como um dos pontos inerentes para conhecer esse sujeito e seu lugar de fala.

Dentre as questões, a principal se constitui em compreender a maneira como diferentes traços identitários dos professores alfabetizadores são imbricados em seu discurso quando falam de sua prática em um espaço de formação continuada. Mais

minuciosamente, analisar as formulações discursivas feitas pelas professores alfabetizadores para enunciar seu fazer docente; levantar os aspectos da formação continuada citados pelos professores ao falar de sua prática docente; analisar a relação do conhecimento de pesquisa presente na formação continuada e o saber docente, que os relaciona com a prática do professor e descrever alguns deslocamentos identitários presentes nos depoimentos sobre a formação continuada também se constituem como pontos-chave dessa pesquisa.

Conforme Ludmila Thomé Andrade (2004), “se ao buscarmos conhecer o professor, sua identidade e seu saber, nós, pesquisadores envolvidos com a formação de professores, temos assumido que este último é diferente do conhecimento científico da pesquisa e temos buscado ouvir a ‘voz do professor’ como outra voz, diferente daquela dos pesquisadores, cria-se aí um perigo a se evitar”. (p.88) Assim, entender a voz do professor como outra voz, que vem de fora dos diálogos da pesquisa em educação, é colocá-lo em um lugar de estranhamento constante em relação àquilo que é parte inerente do seu fazer.

É preciso ressaltar que as respostas às questões anteriormente delineadas são provenientes de análises discursivas, de modo que a intenção da dissertação não é apontar visões definitivas ou cristalizadas, pelo contrário, gerar debates e diversas análises dada a fluidez dos dados.

Dessa forma, essa dissertação traça como foco norteador a reflexão sobre a identidade docente em transformação na formação continuada, analisada a partir do discurso do professor a respeito de sua prática, numa perspectiva dialógica e polifônica em que os sujeitos, temas e interações ocorridas têm papel fundamental.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS**

### **2.1 Reflexões sobre a formação de professores: uma visão política**

Diante das questões educacionais destacadas na introdução, temos um crescimento cada vez mais significativo de discussões acerca da formação dos professores brasileiros, seja a formação inicial ou continuada. Vemos esforços materializados por meio de ações do Ministério da Educação, visando assegurar a qualidade da formação dos professores da educação básica, sobretudo no que se refere ao período da alfabetização. A temática de formação de professores é cada dia mais problematizada na pesquisa educacional, em função da responsabilização docente pelo fracasso escolar das classes populares. Nesse âmbito insere-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma ação governamental em todo o território nacional que prevê uma formação continuada em três anos, abrangendo professores de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, tendo como objetivo a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Conforme a descrição no site do Ministério da Educação (MEC),

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) coordena pedagogicamente e administrativamente o PNAIC no estado fluminense, estando as cidades divididas em polos que são atendidos por diferentes equipes, dada a demanda. Conforme o próprio nome da ação indica, trata-se de um trabalho global desenvolvido em todo o país, um pacto assinado entre universidades, municípios e professores em prol do desenvolvimento da alfabetização dos educandos através de investimentos na formação continuada dos professores dos três primeiros anos do Ensino

Fundamental. Vale destacar que esse não se constitui como um tema para o trabalho que aqui se desenvolve, mas é considerável o seu valor de exemplificação no que tange ao crescimento das políticas públicas voltadas para a formação continuada. Ainda nesse exemplo podemos observar a responsabilização das universidades no que se refere ao papel formador, conforme Sonia Teresinha de Sousa Penin, em seu artigo intitulado “A formação de professores e a responsabilidade da universidade”:

Vivemos um momento de mudanças e grande complexidade cultural, no qual as demandas sociais e também a legislação se tornam mais exigentes em relação às instituições estabelecidas. Entre essas demandas, a educação detém um lugar de relevo. A Constituição de 1988 e a LDB-EN de 1996 valorizam a educação e propugnam pela melhoria da formação de professores. (..) As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, assim como as normatizações dos Conselhos Estaduais de Educação apresentam elementos importantes para os estados e suas instituições, sobretudo as universidades, refletirem e definirem suas próprias políticas de formação de professores, assim como seus projetos de cursos, no pleno uso de sua autonomia. (PENIN, 2001, p. 323)

Conforme ANDRADE (2008) afirma a seguir, é possível observar um número crescente de cursos de formação continuada oferecidos na esfera universitária, e é nesse espaço que se circunscreve o EPELLE (Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita), espaço em que os sujeitos da presente pesquisa estão inseridos. O “espaço”, como aqui denomino, assim o faço em função da especificidade da formação em relação às categorizações amplamente difundidas no espaço universitário. O EPELLE, constitui-se como um procedimento metodológico do projeto de pesquisa intitulado “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa ao qual me integro, como anteriormente dito.

Um fato observável relacionado à formação docente é que crescentemente, em intensidade e em qualidade, a universidade participou das ações políticas de formação continuada, como ator fundamental, responsável pelo planejamento, coordenação de execução e até mesmo como formadora. Além desta participação, ou como sua consequência inevitável, o tema da formação de professores no Brasil ganhou, dentro do processo histórico acima mencionado, um lugar prioritário como objeto de suas pesquisas. Ganhava-se um novo espaço social, anteriormente não existente, que se acrescia à formação inicial. (ANDRADE, 2008, p. 02)

## **2.2 Formação de professores: uma visão histórica**

Nessa seção, proponho um estudo da perspectiva histórica acerca da formação docente e sua deterioração ao longo dos anos, por meio de medidas políticas diversas que descrevo e analiso mais adiante. Apoio-me nos estudos de Luiz Antônio Cunha, através dos diversos livros em que aborda meandros históricos, políticos e sociais da educação brasileira. A abordagem desse tema se caracteriza como fundamental para o meu trabalho na mesma perspectiva em que os estudos na disciplina Educação Brasileira, com o professor citado, para a minha formação. A partir desses estudos e leituras pude ter uma noção mais ampla do que eu pretendia investigar, a formação continuada, tendo como hipótese a busca docente por melhor qualificação e a mudança de um lugar de desprestígio que a profissão se encontra, como citei na introdução. Ao estudar a história por um viés político, não neutro, observei indícios de concretização dessa hipótese.

Para objetivar o estudo, traço um recorte que se materializa a partir do golpe militar de 1964. Nesse momento histórico, originaram-se diversas mudanças na legislação educacional, modificando-se os ensinos primário e médio, alterando-se ainda a nomenclatura para primeiro e segundo grau. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971, uma das alterações advindas desse período e conhecida como 5692/71, teve profundos reflexos no processo de formação de professores. Um dos aspectos mais relevantes dessa mudança ocorreu na diluição das Escolas Normais, posto que a nova LDB tornava o segundo grau essencialmente profissionalizante, de maneira universal e compulsória (CUNHA, 1991). Assim, a Escola Normal foi transformada em mais uma das habilitações específicas do segundo grau, intitulado HEM – Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau. Até então oferecida com escola e corpo docente especiais, com a alteração a partir da 5692/71 sua estrutura tornou-se inválida e sua tradição em formação desconsiderada. Aprovada em seis de abril de 1972, as habilitações específicas se dividiam em duas modalidades básicas: uma durando três anos, com duas mil e duzentas horas, que habilitava para o magistério apenas até a 4ª série; a segunda durando quatro anos – duas mil e novecentas horas – dando ao professor a possibilidade de lecionar até a 6ª série do primeiro grau. A partir dessas mudanças, tem-se um currículo com um núcleo comum a todo o território nacional abrangendo ensino de 1º e 2º grau, com vistas à manutenção da

formação geral. A parte diversificada objetivava a formação especial de cada uma das habilitações. Com isto, o tradicional Curso Normal foi reduzido a uma mera habilitação de 2º grau:

A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (...) Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2009. p. 147)

A partir do anteriormente exposto, nota-se que a alfabetização era destinada aos professores que se formavam no segundo grau, na habilitação normal, podendo estes cursar apenas os três anos da modalidade mais curta. O curso superior era destinado a formar outros perfis profissionais que, à época, pouco se envolviam com o cotidiano da sala de aula e as questões relativas ao aprendizado – ou não aprendizado – dos alunos das classes populares.

Cabe ressaltar o dito anteriormente acerca das classes populares. Assim como a escola pública era destinada a essas classes, assim se constituía o público-alvo dos cursos profissionalizantes compulsórios oferecidos no novo segundo grau. As escolas privadas mantiveram a formação geral, a fim de atender os interesses da clientela das classes dominantes, destinada ao curso superior:

A diretiva da profissionalização universal e compulsória no segundo grau não foi seguida pelas escolas privadas de mais alta qualidade, interessadas em classificar sua “clientela” para o ingresso nos cursos superiores, para o que desenvolveram formas de ajustamento entre os ditames do Conselho Federal de Educação e os interesses imediatos de educação geral. Já as escolas públicas ficaram à mercê das disposições mais ou menos fortes com que as administrações estaduais resolviam implantar o currículo “profissionalizante”. A consequência mais grave dessa política foi a diluição dos cursos normais, até então oferecidas por escolas e corpo docente especiais (...) (CUNHA, 1991, p.474)

Além do já mencionado, há outras críticas às HEMs, no que se refere principalmente à dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante, aspectos que enfraqueciam consideravelmente o aspecto conceitual e metodológico/procedimental da formação docente, sobretudo

no que se tange aos aspectos identitários, aqui enfocados.

O agravamento das condições de formação de professores, a queda das matrículas na habilitação para magistério gerou um movimento em âmbito federal de projetos de estudo e diversas pesquisas que visavam mudar o cenário então instalado. Nessa perspectiva, em 1982 são criados os Centros de Específicos Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), tendo como objetivo redimensionar a formação para o magistério e visando ser um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e séries iniciais. Conforme Maria das Graças Ribeiro Moreira Petrucci (1994), o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), mesmo assegurando condições burocráticas, materiais e orientação próprias e diferenciadas daquelas que regem a Habilitação Específica do Magistério (HEM), não garantiram automaticamente o sucesso de uma nova política de formação e aperfeiçoamento de educadores. Vale ressaltar ainda que os CEFAMs não substituíram totalmente as HEM, sobretudo no que se refere à quantidade: ao final da implantação do projeto, eram apenas 120 CEFAMs em todo o país.

Articulada à linha temática do presente artigo, pode-se dizer, conforme Leonor Maria Tanuri (2000), que a fragmentação do Curso Normal foi de grande impacto no que tange aos aspectos identitários e constitutivos da formação docente:

Essa fragmentação do curso refletia a tendência tecnicista, que acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação –por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem –, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau. Como o ingresso na HEM passou a dar-se, via de regra, na segunda série, reduziu-se a carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente. Inúmeros trabalhos sobre o assunto são unânimes em apontar o “esvaziamento”, a “desmontagem”, a “desestruturação”, a “perda de identidade” ou a “descaracterização” sofrida pela escola normal no período, tendo-se vislumbrado inclusive sua “desativação” nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais. (p.81)

Ainda hoje, no contexto brasileiro, há muitas marcas no que tange a formação de professores no âmbito legislativo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394, de 1996 tem em sua redação aspectos dicotômico em

alguns de seus objetivos, como ao tornar a formação docente inicial mais longa ao elevá-la ao nível superior. No artigo de número 62 da LDB 9394/96, abre-se a possibilidade para que instituições de diversas categorias possam oferecer o curso requisitado, desqualificando o modelo universitário baseado na tríade ensino-pesquisa-extensão. A partir do decreto 2207/97, as instituições de educação superior são regulamentadas, podendo ser categorizadas em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades ou institutos superiores. Nessa perspectiva, tem-se a superiorização da formação inicial num momento de desvalorização do espaço universitário de formação.

Nesse contexto, a formação do professor tornou-se uma variável tão relevante quanto outras, também alvo das explicações para o constatado fracasso escolar nas avaliações que permanecem sendo feitas com muito empenho e ampla difusão. O incremento da formação docente passa a ser uma das soluções consideradas para se melhorar os resultados dos processos educacionais.

Quando o texto da LDB 9394/96 foi aprovado em sua versão final, já se marcava, dentre outros aspectos, a centralidade da formação de professores. Na aproximação entre formação docente e ensino superior, em que a última sofreu uma efetiva descaracterização, é possível observar um desenvolvimento inversamente proporcional entre a nova ideia de formação docente em cursos superiores e as conquistas obtidas pela universidade.

### **2.3 Formação de professores: reflexões epistemológicas**

A partir dessa seção, já tendo abordado os conceitos políticos e históricos da formação de professores e da formação continuada, faremos um breve estudo conceitual acerca dessas ideias. As leituras e autores aqui propostos incidem dos estudos e leituras realizados no grupo de pesquisa, além das disciplinas cursadas durante o mestrado, das quais posso destacar nesse momento de escrita as oferecidas pela professora Ludmila Thomé de Andrade, sobretudo as que abordaram especificamente os temas de formação de professores e estudos de Bahktin, embasamento filosófico da pesquisa a que me aterei mais profundamente adiante.

Dadas as demandas do contexto socioeconômico em que vivemos hoje,

podemos entender a elevada relevância da temática da formação de professores nos campos de estudos educacionais. Tardif, Lessard e Gauthier (1998) analisam o início desse movimento, e afirmam que “é a partir dos anos 80 que a área da educação começa a se interessar verdadeiramente sobre a formação de professores como um campo autônomo e específico de pesquisa” (p.25). Os autores afirmam ainda uma mudança no perfil da formação, mais reflexiva, crítica e voltada para a prática:

Essa mudança do centro de gravidade da formação inicial não significa que a formação docente é um exemplo de reprodução de práticas existentes, nem que ela não comporte um forte componente teórico. Esta mudança significa mais do que inovação, um olhar crítico, a teoria deve colaborar com as condições reais do exercício da profissão e contribuir para a sua evolução e a sua transformação. (TARDIF, LESSARD e GAUTHIER, 1998, p. 32)

José Contreras (2002) define três modelos de compreensão da prática profissional em seus estudos, sendo eles: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. A fim de não nos alongarmos, abordarei brevemente os dois primeiros modelos definidos pelo autor, me atendo mais profundamente no terceiro modelo, conceito importante para esse trabalho.

O especialista técnico, conforme Contreras (2002), se define pela racionalidade técnica empenhada na realização do seu trabalho, que consiste na constante resolução de problemas a partir da aplicação de um conhecimento prévio, conforme pode ser observado no seguinte trecho:

Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica. O pressuposto que aqui se manipula é que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los. (CONTRERAS, 2002, p.96)

Nessa perspectiva profissional, a formação inicial ou continuada estão ligadas e limitadas ao mero fornecimento de ferramentas para a resolução de problemas, resoluções essas que obedecem um padrão de ação docente e escolhas no seu fazer, limitando-o consideravelmente.

A ideia de profissional reflexivo proposta por Contreras traz em seu âmago a concepção de Donald Schön, e a discute e amplia. Conforme Schön (apud.

CONTRERAS, 2002, p.106), o conhecimento prático cotidiano docente está normalmente fixado em um conhecimento tácito e implícito, sobre o qual há controle; sobre o qual se pensa, não se discute, e que, em alguns casos, não há consciência desse conhecimento. Dessa forma, o conhecimento não precede a ação, mas se encontra concretamente nela. O professor, a partir dessa ideia, se constitui como um “pesquisador no contexto da prática” (Schön, 2000, p. 69)

Contudo, a ideia de professor reflexivo da maneira como exposta por Schön tem seus limites apontados por Liston e Zeichner (1991, p.81):

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro de sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas.

A partir da leitura de Liston e Zeichner, relacionamos a ideia de prática reflexiva competente ao lócus da formação continuada, coletiva, orientada e consciente, que transcenda os limites e o espaço da prática profissional, não limitando-a mais aos momentos de prática e reflexão individual a frente da turma em que o docente atua.

O conceito de professor reflexivo, conforme José Contreras (2002), demonstra-se frágil frente às demandas diversas enfrentadas pelo professor em seu fazer docente. Dessa maneira, torna-se necessária a formulação de um conceito que abarque a reflexividade mas que ainda outros aspectos inerentes de sua atuação profissional. Dessa perspectiva, o autor formula a concepção de professor enquanto intelectual crítico:

O que o modelo dos professores como intelectuais críticos sugere (diferindo do que parecia insinuar a visão dos professores como profissionais reflexivos) é que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem ‘naturalmente’ pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas. A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. [...]

Igualmente, o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais. (CONTRERAS, 2002, p. 184)

A concepção de professor enquanto intelectual crítico demonstra uma maior compreensão a respeito dos aspectos institucionais ideológicos que permeiam o fazer docente, indo além da reflexão da/na prática à formulação de uma análise mais profunda, focadas em aspectos da crítica social. Dessa forma, fomenta uma prática pedagógica crítica e transformadora.

Relacionando essas ideias, podemos afirmar que a ideia de professor enquanto intelectual crítico quebra, na esfera discente e também docente, um ciclo de não-reflexão sobre questões institucionais e ideológicas que tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dessas ideias, voltamo-nos novamente para a reflexão acerca da formação continuada, acreditando que a ideia do professor como intelectual crítico abarca a ideologia de formação de professores hoje, seja ela inicial ou continuada, posto que se trata de uma concepção de formação que vai além da reflexão da/na prática, se ocupando, de ampliar essa ideia a dimensão social inculcada no processo educativo.

Retomando Zeichner (2008), temos a concepção de professores para a justiça social, que vai ao encontro das ideias de Contreras anteriormente expostas, mais diretamente ao terceiro modelo de compreensão da prática profissional.

A formação de professores para a justiça social coloca no centro da atenção o recrutamento de uma força de trabalho mais diversificada para o ensino e a formação de todos os professores para ensinarem todos os alunos. [...] Existe um reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com suas outras dimensões, e um reconhecimento das contribuições dos professores para aumentar as oportunidades de vida de seus alunos. (ZEICHNER 2008; p. 17)

As ideias de Zeichner corroboram a concepção de formação de professores que desejamos traçar aqui, posto que visa a perspectiva social e política inerente ao fazer docente, estabelecendo ideais dialógicos que colaborem para a igualdade social e o crescimento discente.

## 2.4 A formação continuada: uma abordagem mais específica

Nos três primeiros pontos que formam esse capítulo do trabalho, falamos de formação de professores, abrangendo também a formação continuada, mas sem a especificidade que se configura como fundamental para o desenvolvimento do tema aqui proposto. Não pretendo com esse trabalho dissociar formação inicial e continuada, mas há autores que escrevem em especial sobre a formação continuada de professores, e, portanto, se constituem como leituras importantes ao longo desses dois anos de estudo que eu gostaria de compartilhar. Começarei com um conceito fundamental de Vera Maria Placco e Sylvia Silva (2000), que definem a formação continuada como

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO e SILVA, 2000, p.27)

Assim, partindo de uma conceituação básica de formação continuada, começamos a nos aprofundar numa reflexão mais específica a respeito do tema. Conforme Guilherme do Val Toledo Prado e Renata C. O. Barrichelo Cunha (2006), há uma crescente valorização da formação continuada de professores em virtude da multiplicidade de novos desafios a esse profissional. Os autores consideram ainda a diversidade, imprevisibilidade e instabilidade da pós-modernidade como fatores estimulantes dessa valorização, dadas as mudanças trazidas por esses novos tempos, que requisitam e valorizam a autonomia, a inovação e a formação contínua e reflexão. PRADO e CUNHA (2006) afirmam que essas novas circunstâncias solicitam que “os professores “gerem” novos modelos de práticas que envolvam a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e construção de conhecimento.” (p. 382).

A partir da ideia trazida pelos autores acima, é possível afirmar que a demanda por formação continuada cresce à medida em que o docente considera

que necessita de um espaço para refletir sobre a sua prática, buscando novas leituras, ideias e pares com que possa estabelecer essa relação dialógica. Conforme ANDRADE (2010), nessa ideia de formação continuada, cada posição em que se inscrevem os sujeitos pode ser compreendida a partir de sua relação de alteridade. Não há posição solitária, identidade isoladamente constituída.

Dessa forma, podemos afirmar a formação continuada constitui-se como um momento de alteridade, em que os indivíduos se marcam e se revelam a partir de suas identidades, integrais. Conforme Mikhail Bakhtin em *Estética da Criação Verbal* (2003, p.349), “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade”. O autor ainda afirma que

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, 2003, p. 348).

A partir da leitura de Bakhtin, podemos compreender a importância da constituição do espaço de formação continuada como um espaço dialógico, que fomenta práticas dialógicas e não seja um espaço ditatorial da teoria, onde um único indivíduo, uma única voz, é responsável pela formação e, portanto, a única detentora do poder da palavra.

Maria Benedita Lima Pardo, Maria Carolina Galzerani e Amélia Lopes, em seu livro intitulado “Una “nueva” cultura para la formación de maestros: ¿es posible?”, discutem a respeito da produção de saberes nos processos de formação continuada e vão ao encontro de Prado e Cunha (2006), ao afirmarem que é fundamental que esses espaços de formação fomentem a produção de saberes valorizando a autonomia, a criatividade, o diálogo e a reflexão constante, desafios trazidos pela pós-modernidade. Segundo as autoras,

La transformación de profesores debe ser considerada como un continuum, o sea, como un proceso de desarrollo para la vida – career long o life-long-career (Knowles, Coles y Presswood, 1995) –, ya que las situaciones de enseñanza traen cada día desafíos únicos, a los cuales el profesor necesita responder con creatividad y flexibilidad. La formación a lo largo de la vida, como proponen estos autores, representa la formación permanente. Pero ese esfuerzo

constante de actualización puede no generar los resultados esperados si no está fundamentado en la experiencia cotidiana del profesional. Es en este aspecto que la formación em práctica entra como componente crucial de la continua formación. A través de ella se busca que el profesor aporte informaciones sobre la realidad de su actividad docente y que trabaje a partir de las mismas. (PARDO et al., 2008, p. 63)

Nessa perspectiva, a formação continuada deve ser um lócus de fortalecimento dos valores da prática docente, com uma atitude de construção de conhecimentos plurais, calcados no diálogo entre os sujeitos, produzindo saberes que empoderem os professores para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, relacionando teoria e prática. Conforme Evandro Ghedin (2012, p. 153)

A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. (...) A pior das violências humanas é esta intencionalidade de separação da teoria da prática. É uma violência porque nela se rompe a possibilidade de manutenção da identidade humana consigo mesma.

Ainda falando dos saberes docentes, Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (2007, p. 188) caracteriza o saber docente como “um saber que foi sendo constituído de várias fontes, entre eles a prática, numa mistura que reúne, num amálgama, conteúdos, pedagogia e experiência profissional.” A ideia de saberes amalgamados pode ser conectada a Maurice Tardif, que define o saber docente como plural, um “amálgama” constituído por vários saberes advindos de diversas origens. Entre eles, cita os saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e ainda os experienciais, sendo os saberes experienciais tidos como os fundamentos da prática e da competência profissional. Conforme Tardif (2002, p.38), os saberes experienciais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. Cabe esclarecer que, apesar das especificidades relativas a cada saber anteriormente citado, o autor explicita que o saber profissional dos professores é o resultado da união de todos os saberes, que se fundem e se legitimam na práxis docente.

Antônio Nóvoa (1992) ressalta que o centro das preocupações relativas à formação do professor deslocou-se da formação inicial para a continuada. O autor relata ser fundamental uma formação continuada que aborde os três seguintes

eixos: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. Em relação ao primeiro eixo, o autor afirma que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p.25)

Em relação ao segundo eixo, Nóvoa reafirma a necessidade de investir na práxis como um locus de produção de saber, de modo que a formação continuada deve estimular os professores a se apoderarem dos saberes que são portadores, fortalecendo uma autonomia que lhes proporcione reconstruir os sentidos de sua ação docente.

O terceiro eixo descrito por Antônio Nóvoa destaca que não é suficiente uma mudança que alcance apenas o docente, sendo necessário alterar os contextos em que eles intervêm, estando o desenvolvimento dos professores articulados com as escolas e seus projetos.

Dessa maneira, os estudos dos autores previamente citados nos permite afirmar que a formação continuada de professores é indissociada da produção de sentidos sobre suas experiências docentes. Conforme Maria Antonieta Celani,

Os termos reciclagem e treinamento sugerem preocupação com um produto, enquanto o que parece que seria desejável é uma forma de educação continuada; um processo, portanto, que dê ao professor o apoio necessário para que ele mesmo se eduque, à medida que caminha em sua tarefa de educador. Uma forma permanente de educação, que não tendo data fixa para terminar, permeie todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a ideia de um produto acabado (CELANI, 1988, p.158-159)

A formação continuada docente, ao romper com a ideia de “curso de reciclagem”, reforça a ideia de legitimidade do saber docente e se reafirma na autenticidade de uma formação que se contextualiza embasada na prática.

Voltando-nos para a perspectiva de formação, a professora Ludmila Thomé de Andrade (2007a) caracteriza a formação como experiência linguística, embasada nos princípios bakhtinianos:

Espelhando o ensino da língua, que possui a característica específica que se amplifica a todo o contexto escolar, de que toda e qualquer experiência de aprendizagem sobre qualquer conteúdo, incluindo-se o próprio conteúdo da língua, dá-se necessariamente dentro de uma experiência linguística, a própria formação é uma experiência linguística. Seus modos de realização discursiva entre formadores e formandos devem ser coerentes com o conteúdo apresentado. Na concepção de linguagem bakhtiniana que assumimos, os interlocutores constituem-se mutuamente em cada ato enunciativo. As palavras são gestos significativos, de ação entre interlocutores. Sendo assim, a formação docente é um diálogo, no qual os saberes são comunicados entre interlocutores que ocupam posições sócio-históricas distintas, hierarquizadas assimetricamente. (ANDRADE, 2007a, p. 3-4)

As ideias anteriores corroboram a compreensão dos professores na formação continuada como sujeitos de seus processos de formação e atuação profissional. Assim, sua busca pela formação podem ser analisadas como uma busca por uma ressignificação de seu fazer docente por meio das interações discursivas que “acontecem” na formação continuada. Coloco entre aspas o termo acontecimento por ter um significado específico dentro das ideias bakhtinianas. Para o filósofo, o acontecimento adquire uma essencialidade unitária, localizada, onde o discurso deixa de ser produto do mundo das ideias (abstração) e se materializa no concreto da alteridade dialógica a partir de sua concretude.

Conforme Helena Brandão (2004), a linguagem, além de funcionar como instrumento de organização e comunicação do pensamento, tem ainda a ação de interlocução entre os autores do discurso, de comunicar e organizar o pensamento, também deve cumprir a função de ação interlocutiva entre os autores do discurso, tendo como elementos essenciais as marcas ideológicas desses indivíduos:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente em natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (p.11)

Dessa forma, ao considerarmos a linguagem como prática social e cultural, torna-se importante analisar os espaços de formação continuada a fim de observar se esses valores de fato se concretizam em toda a sua potencialidade enquanto um espaço dialógico oriundo da interdiscursividade. Essas ideias podem ser vinculadas à

dissertação de Cristiane Joazeiro Borralho Scaramussa (2008). A autora, ao falar da formação continuada, afirma que

O encontro ou confronto entre o eu-aluno e o eu-professor de cada alunaprofessora abre certamente caminhos para repensarem sua prática e seus conhecimentos adquiridos, abrindo a perspectiva de mudança de atitudes anteriormente sedimentadas em seu cotidiano. Sendo assim, foi possível perceber a relação funcional das alunas-professoras com a linguagem, considerando seu papel fundamental na construção da sua identidade profissional em formação e experienciando abordagens teóricas e metodológicas, possibilitando uma (re)construção de sua postura profissional. (SCARAMUSSA, 2008, p. 67)

A partir da leitura do trecho anterior, podemos afirmar que o processo de formação continuada, ao considerar a interação enquanto acontecimento, fomenta a produção de novos discursos e significados no processo dialógico e polifônico que constitui sua essência, abrindo ainda a hipótese de (re)construções de posturas profissionais, sendo assim fundamental para a constituição da identidade docente. Assim, a expressão da subjetividade docente no ambiente de interação interdiscursiva da formação continuada nos permite perceber uma relação de alteridade tensionada por palavras carregadas de conteúdo que permitem o contato com o outro, o revelando em seu discurso.

A palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, defino-me em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 112).

A subjetividade, elemento da alteridade e de expressão de aspectos identitários, não pode ser expulsa ou evitada, devendo ser explicitada e estimulada nas práticas discursivas inerentes à formação continuada.

### 3. REFLEXÕES TEÓRICAS INCONTORNÁVEIS

Nesse capítulo, discutiremos conceitos fundamentais para a compreensão da pesquisa que aqui se apresenta, esclarecendo definições basilares que compõem o cerne da análise de dados e das questões aqui propostas. Visando fundamentar o projeto de pesquisa, abordo alguns conceitos que ancorem e orientem os passos de análise. Nessa perspectiva, os conceitos bakhtinianos de discurso, dialogismo, exotopia e enunciado são fundamentais, bem como as noções de identidade, socialização e seus desdobramentos, de Claude Dubar, entre outras ideias incontornáveis.

#### 3.1 Identidade

A discussão do tema identidade é de grande importância para esse trabalho, posto que se trata de uma ideia muitas vezes tomada pelo senso comum. Numa visão ingênua, muitas vezes somos direcionados a uma perspectiva essencialista, que conceitua a identidade como algo fixo e imutável que caracteriza um determinado grupo. Pelo contrário, visamos trabalhar e discutir o conceito apresentando como característica fundamental a sua fluidez e flexibilidade. Portanto, cabe a utilização do termo no plural, identidades, ou ainda marcas identitárias, como já antes citado nesse trabalho.

Assim, conforme Stuart Hall (2005)

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. Isto é, de forma diretamente contrária àquilo que parece ser sua carreira semântica oficial, esta concepção de identidade não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. (p. 108)

Após uma primeira definição a respeito do termo identidade e da maneira como vamos nos apropriar dele ao tratar da análise de dados, passamos agora à definição de identidade para Claude Dubar. Cabe comentar que esse autor foi a principal fonte de indicações e pesquisas em relação ao tema identidade, e fui surpreendida pela harmonia com que suas ideias dialogam com os conceitos

bakhtinianos que regem essa dissertação, a formação continuada analisada e ainda os princípios do grupo de pesquisa que integro.

A identidade de todo e qualquer ser empírico depende da época considerada, do ponto de vista adotado. (...) A identidade não é o que permanece necessariamente “idêntico”, mas o resultado de uma “identificação” contingente. É o resultado de uma dupla operação linguageira: diferenciação e generalização. A primeira é aquela que visa definir a diferença, o que constitui a singularidade de alguma coisa ou de alguém relativamente a alguém ou a alguma coisa diferente: a identidade é a diferença. A segunda é a que procura definir o ponto comum a uma classe de elementos todos diferentes de um mesmo outro: a identidade é o pertencimento comum. Essas duas operações estão na origem do paradoxo da identidade: o que há de único é o que é partilhado. Esse paradoxo só pode ser solucionado enquanto não se leva em conta o elemento comum às duas operações: a identificação de e pelo outro. Não há, nessa perspectiva, identidade sem alteridade. As identidades, como as alteridades, variam historicamente e dependem de seu contexto de definição. (DUBAR, 2009, p. 13)

A partir da leitura do trecho acima, é possível afirmar que o conceito de identidade trazido pelo autor remete a um paradoxo de separação entre a identidade como a diferença em relação ao outro e a identidade como o pertencimento comum ao grupo em que o sujeito se integra. Nessa perspectiva, o paradoxo ocorre pelo errôneo “desmembramento” desse sujeito que, conforme o autor, se constitui na alteridade, ou seja, na relação com o outro.

Assim, o sujeito se constitui identitariamente na diferença e na proximidade em relação ao outro porque este sujeito se constitui na relação com o outro. Nessa perspectiva, há uma forte aproximação entre as ideias de Bakhtin e Dubar: para ambos, não existe identidade sem alteridade. Nesse contexto, a identidade é socialmente construída no contato com o outro, na dialogia constitutiva dos processos interativos e nas palavras, pontes lançadas entre os sujeitos, território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2010).

LAHIRE (2002) também traz ideias confluentes ao conceito de identidades aqui abordado:

Somos, portanto, plurais, diferentes nas diversas situações da vida comum, estranhos às outras partes de nós mesmos, quando estamos investidos em tal ou tal domínio da existência social. (...) Esta intuição teórica da pluralidade das “pessoas”, dos “eus” ou do fracionamento da pessoa – diríamos que são resumos de experiências incorporadas – na única e mesma pessoa biológica. (p. 39)

Trazendo a perspectiva apresentada para o campo empírico da pesquisa, o EPELLE, posso afirmar que o espaço de formação continuada constitui-se como um espaço de dialogismo, de estabelecimento de “pontes de palavras” entre os indivíduos e suas identidades que ali circulam, num espaço de construção mútua e contínua na e pela alteridade.

Bakhtin, em “Problemas da poética de Dostoiévski” traz uma aproximação entre a ideia de enunciado e relações dialógicas, que vai ser importante para configurar o campo de análise de discurso pelo viés bakhtiniano que essa dissertação propõe.

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma parte isolada, caso essa não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante de enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes (o microdiálogo de que já tivemos oportunidade de falar). (BAKHTIN, 2008, p.210-211)

Nessa pesquisa, compreendemos as identidades como plurifacetadas em sua constituição, relacionadas às demais identidades com que se relacionam, num processo de constituição contínuo e ininterrupto ao longo de toda a vida do indivíduo, em todas as esferas de comunicação em que o ser se insira, por meio do discurso, carregado de suas marcas identitárias, num processo alteritário.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2005, p. 109)

Claude Dubar traz uma divisão do conceito de identidade em duas categorias, as formas “racional para outrem” e “relacional para outrem”, cuja apresentação pode

colaborar para a compreensão da perspectiva identitária que essa dissertação analisa.

A forma “racional para outrem” define-se primeiramente em e por suas interações no seio de um sistema instituído e hierarquizado. Ela se constrói sobre coações de integração nas instituições: a família, a escola, os grupos profissionais, o Estado. Define-se por “categorias de identificação” nas diversas esferas da vida social. É uma identidade que implica um “ego socializado” pela assunção de papéis. Pode-se chamá-la de identificação estatutária, sobre a condição de se lembrar que, nas sociedades modernas, os estatutos e os papéis são mútuos, e que, portanto, o eu se torna plural. (DUBAR, 2009, p.72)

No contexto da pesquisa em questão, forma racional para outrem define as interações a que os sujeitos da pesquisa estão submetidos por fatores hierárquicos: estruturas familiares, grupo profissional que integram, cursos ou formações que são direcionados a realizar por alguma hierarquia do grupo profissional. Nesse caso, constitui-se uma identidade plural, em que o ego socializado tem determinadas estruturas comuns a seguir, deliberando o que deve relatar ou não ao falar desse ou nesse espaço de pluralidade. Em contrapartida a essa ideia, há a forma relacional para si:

A forma “relacional para si” é o que decorre da consciência reflexiva que utiliza ativamente um engajamento num projeto com um sentido subjetivo e que implica a identificação com uma associação de pares pertencentes ao mesmo projeto. A esse Nós composto de próximos e de semelhantes corresponde uma forma específica de um eu que pode se chamar Si-mesmo reflexivo. É a face do eu que cada um deseja fazer reconhecer por Outros “significativos” pertencentes à sua comunidade de projeto. (DUBAR, 2009, p.72-73)

A partir da ideia da forma relacional para si, temos a configuração da produção de discursos no espaço de formação continuada estudado nesse trabalho. O engajamento num projeto e a identificação com a associação de pares pertencentes ao mesmo projeto promovem uma reflexão chamada por Dubar de Si-mesmo reflexivo, numa busca pelo reconhecimento de si por parte dos outros dessa comunidade, tendo como ponto de partida o seu discurso. No EPELLE, a estrutura desse processo se revela através das apresentações de práticas, que são nosso objeto de análise nesse trabalho.

### **3.2 Identidade docente**

Durante as pesquisas e leituras realizadas com vistas à escrita desse trabalho, por diversas vezes cruzei com a expressão identidade docente, de maneira pouco pormenorizada em relação à ideia de identidade em si, mas bastante confluyente em relação ao tema desse trabalho. Portanto, após uma visão pormenorizada do termo identidade e sua aplicação nessa dissertação, proponho agora uma breve visão da ideia de identidade docente. Contudo, destaco que algumas concepções de identidade e outros temas relacionados já abordados, relacionadas a novas ideias, serão retomadas.

Mais especificamente a respeito da constituição identitária docente, Bernadete Gatti afirma que

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes o vemos tratado na pesquisa (...). Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado. Fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada. (GATTI, 1996, p. 88)

De acordo com a autora, as identidades pessoais, sociais e profissionais devem ser vistas de maneira unificada, posto que o indivíduo não é fragmentado em sua constituição por meio das relações dialógicas de que é sujeito durante toda a sua vida. Conforme anteriormente citado por Hall (2005), o ser é constituído por uma identidade sem costuras, sem partições.

Assim, o espaço de formação continuada aqui apresentado visa dar voz aos sujeitos para que falem aos seus pares sobre sua prática, saindo da perspectiva hierarquizada da forma racional para si, elaborando discursos sobre sua prática e saindo da postura de indizibilidade que o imobiliza. Conforme Amorim (2004, p.57), “o silêncio que denota um diferendo é aquele das frases que estão em sofrimento por não acontecerem. Para ouvi-lo, é preciso emprestar o ouvido àquilo que não é apresentável segundo as regras de conhecimentos prevalecentes”. A ideia de diferendo remete às peculiaridades da identidade de cada indivíduo, as diferenças que não permitem a escuta, numa relação oposta à forma relacional para si trazida por Dubar.

Nessa perspectiva, o projeto pretende uma escuta analítica do que é enunciado ao falar de si – sua identidade docente – aos seus pares, num espaço de reflexão do Si-mesmo:

O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para os contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído. O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá herdando da linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, escrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o (s) discurso (s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecendo o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que neles se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir deste diálogo com o objeto da análise, chega ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, a sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2012, p.13-14)

Conforme anteriormente dito, alguns autores serão retomados dada a importância de sua abordagem para o tema aqui discutido. Esse é o caso de Maurice Tardif (2002), que tem sua área de concentração de produção fortemente voltada para os saberes docentes, mas que, ao mencionar a ideia de identidade docente afirma ser “impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento pessoal.” (p. 107)

Entrelaçando a constituição da identidade docente e a formação, seja ela inicial e continuada, cabe ressaltar que as experiências e interações, assim como as histórias pessoais dos sujeitos são elementos indissolúveis da construção da identidade profissional. Nessa perspectiva, Menga Lüdke (1996) destaca o processo pelo qual o professor desenvolve a sua dimensão profissional, desde a sua trajetória escolar até a sua iniciação e desenvolvimento como professor, no trabalho dentro das escolas.

### **3.3 A indizibilidade do fazer docente**

A ideia de indizibilidade surgiu como um tema a ser aprofundado durante o exame de projeto dessa dissertação ao ser relacionada ao discurso docente, o que foi uma observação muito pertinente dada a importância do conceito e sua relação com os demais temas aqui abordados. Bernard Lahire (ANDRADE, 2010) aborda o tema da “indizibilidade” das práticas devido à lógica não objetivável na lógica

discursiva disponível. Trazendo o conceito para a discussão acerca da formação continuada, podemos dizer que o professor tem dificuldade de falar sobre sua prática, (falar ou escrever), não consegue dizer-se enquanto docente, em virtude da falta de ocasiões para fazê-lo.

Partindo da ideia de Lahire, que atribui a indizibilidade à falta de espaço para o discurso, ao falarmos sobre formação continuada podemos afirmar que falta espaço discursivo para o professor falar sobre os saberes e fazeres docentes, de modo que ele acaba se construindo de modo tácito, sem nomes que os definam até mesmo no espaço da instituição escolar. Esses aspectos que colaboram para um silenciamento docente, que ao ser instituído acarreta na indizibilidade.

Anne-Marie Chartier escreve sobre a dificuldade dos professores em realizar escritas sobre suas práticas, verificando uma certa resistência a fazê-lo. Essa ideia pode ser facilmente associada ao conceito de Lahire, pois caracteriza-se também como uma indizibilidade, manifestada em relação ao dizer-se escrevendo. Segundo a autora, os professores

São absorvidos pela forma e pelo conteúdo ("o que se concebe bem pode ser enunciado claramente"), não estimam apropriadamente as pressões a que são submetidos quando devem comunicar-se, os usos e abusos que se podem fazer a partir de informações. Os que se sentem "escaldados" preferem nada dizer por escrito. Como encontrar palavras para se escrever sobre as realidades percebidas e as representações daqueles a quem se perguntou sobre suas práticas (...), sem calar a realidade das tensões, das críticas, dos conflitos, dos fracassos? (CHARTIER, 2007, p. 17)

Fazendo uma pequena análise sobre a escrita, que não tem relação direta com essa pesquisa mas permeia o processo de formação continuada de maneira veemente, cabe citar as palavras de Amorim (2004), que define a escrita como "um acontecimento do encontro com um objeto cujo caráter de alteridade não deixa nenhuma margem de previsibilidade ou de controle da parte do autor." (p.2)

Bernard Charlot (2002) menciona que uma das grandes dificuldades de formar professores está em não saber, de fato, uma definição precisa do seu ofício. Ele afirma: "E não é porque não sabemos formar que não é tão fácil, mas porque não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor" (p.103) Essa ideia pode ser diretamente relacionada à noção de indizibilidade, posto que as definições que Charlot relata não encontrar devem partir

do professor, posto que constituem-se de marcas identitárias que são exclusivamente dele. Mais adiante, o autor fala a respeito da enunciação da prática docente:

Não existe uma prática muda, uma prática que não se fala, não é? Pois bem, dizer a sua prática é falar, seja num diálogo com o outro, seja nesse diálogo interior que cada um está fazendo dentro de sua própria cabeça. E, para se dizer a prática, usam-se categorias, palavras. As palavras, as categorias, recortam o mundo, interpretam o mundo. (CHARLOT, 2002, p. 109)

Nessa perspectiva, o projeto visa a escuta e a modificação da ideia de indizibilidade apresentada pelo autor supracitado ao acreditar no espaço discursivo da formação continuada como um espaço de enunciação múltiplo: o projeto aposta na disposição em escutar o professor, em fazê-lo formular em palavras seu fazer pedagógico cotidiano, e a partir dessa enunciação, perceber os traços identitários em seu discurso que o caracterizam enquanto alfabetizador em formação continuada.

### **3.4 A análise discursiva no viés bakhtiniano**

A partir das leituras e discussões anteriores, entrelaçamos os conceitos de análise discursiva e dialogismo, saindo do viés tradicional de análise discursiva e interpretando cada elemento do enunciado como uma posição semântica do outro que se marca no discurso através da alteridade. Essa visão proposta aqui poderia ser ratificada pela ideia de socialização, trazida por Claude Dubar (2005). O autor propõe o reconhecimento do Si-mesmo e afirma que a constituição identitária do indivíduo não é significada apenas pela interiorização dos valores do grupo a que se liga o indivíduo e assim se constitui como um membro, mas por, em seu discurso, sua afirmação como parte útil de um grupo. Assim, a socialização e a construção identitária estão profundamente imbricadas na constituição discursiva do sujeito a respeito do grupo que integra e como ocorre essa integração.

Este reconhecimento do Si-mesmo implica que o indivíduo não seja somente um membro passivo que interiorizou os valores gerais do grupo, mas também um ator que preencha no grupo um papel útil e reconhecido. É nesse processo que intervém uma dialética, até mesmo um desdobramento, entre o mim identificado pelo outro e reconhecido por ele como membro do grupo (faço parte do time do

futebol, vou aos treinos, paguei minha taxa, posso dizer: eu, membro do time X) e o eu que se apropria de um papel ativo e específico no cerne da equipe e que reconstrói ativamente a comunidade a partir de valores particulares ligado ao papel que assume (sou goleiro, mato-me para ser selecionado, ajudo o time a ganhar não levando nenhum gol por culpa minha e desenvolvendo uma estratégia de defesa eficaz). Do equilíbrio e da união dessas duas faces do Si-mesmo – o mim que interiorizou o espírito do grupo e o eu que me permite me afirmar positivamente no grupo - dependem a consolidação da identidade social e, portanto, a conclusão do processo de socialização. Para Mead, portanto, a socialização vai de par com a individualização: quanto mais se é Si-mesmo mais se está integrado ao grupo (DUBAR, 2005, p. 118)

A ideia acima exposta corrobora a análise do discurso das professoras como uma maneira de conhecer seus aspectos identitários e, através do discurso sobre a prática, investigar de que maneira as palavras da formação continuada em questão estabelecem pontes com os enunciados a respeito de seu fazer docente. Dessa maneira, as narrativas individuais serão analisadas pelo contexto de suas interações com os sujeitos de discurso que circulam no espaço de formação continuada em questão.

A partir da leitura de Bakhtin, compreendemos que a análise discursiva numa perspectiva bakhtiniana busca focar-se não no que é dado linguisticamente, mas nos espaços e ideologias que revelam os dialogismos e polifonias que constituem esse discurso. Nosso exercício de análise discursiva visa não a homogeneidade do discurso, mas a heterogeneidade desse, os sinais das palavras alheias que se desvelam, alterando o foco, antes da língua, para o discurso. Conforme Borges (2010, p. 162):

Estamos em face de uma dimensão discursiva da língua que não só privilegia ao invés da forma o sentido, mas, sobretudo vislumbra a possibilidade de que o sentido sempre possa vir a ser outro, num processo de deslizamento, que se estabelece em função da historização do sujeito do discurso.

Dessa forma, é possível entender a análise discursiva bakhtiniana como um estudo dos sentidos do discurso, suas relações alteritárias constitutivas. Conforme Bakhtin, em cada um dos elementos do diálogo que se desenvolve há uma multiplicidade inumerável de sentidos, e a dialogia carrega em si elementos do passado, presente e futuro constitutivos do sentido do enunciado a partir de sua

historicidade e singularidade. Dessa forma, os atos de fala se constituem como elos entre enunciações, e os discursos se caracterizam pela produção a partir de outros discursos, não devendo ser analisados isoladamente, numa visão puramente linguística.

## **4.0 A PESQUISA NO EPELLE**

A partir desse momento, nos aprofundaremos no campo de pesquisa em que as questões dessa dissertação surgiram. Em dois anos de participação no EPELLE, os temas discutidos, as leituras propostas, os relatos de práticas e as identidades docentes que ali se desvelavam foram ampliando o interesse pelo grupo e o trabalho desenvolvido, e por conseguinte, meu próprio interesse pela pesquisa que desenvolvia.

### **4.1 A pesquisa educacional, a pesquisa qualitativa**

Com fins introdutórios, cabe aqui uma breve reflexão acerca de categorias fundamentais para o capítulo em questão, destinado a tratar do campo de pesquisa. Assim, trataremos sucintamente da pesquisa educacional e da pesquisa qualitativa a fim de objetivarmos alguns contornos metodológicos que norteiam esse trabalho.

A crescente luta dos movimentos sociais emergentes abre espaço para a pesquisa educacional integrada à crítica social, com teorias de base marxista.

A pesquisa educacional, em boa parte, vai estar integrada a essa crítica social, e, na década de 80, encontramos nas produções institucionais, especialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – as quais passam a ser grande fonte de produção da pesquisa educacional – a hegemonia do tratamento das questões educacionais com base em teorias de inspiração marxista. Do ponto de vista metodológico, no entanto, é um período em que ocorrem alguns problemas de base na construção das próprias pesquisas. (GATTI, 2001, p. 68)

Assim, a pesquisa em educação centra-se nas preocupações com o peso dos fatores intraescolares, momento em que se debruça sobre o cotidiano escolar, focalizando temas como o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, disciplina e avaliação, temáticas que corroboram a propagação da pesquisa-ação e o crescimento dos estudos qualitativos, englobando um conjunto heterogêneo de estudos, perspectivas, métodos e técnicas de análises.

Abordando mais especificamente o campo da pesquisa qualitativa, na qual essa dissertação inscreve, Zaia Brandão (2004) destaca categoricamente os

cuidados que se deve ter com a construção e aplicação dos instrumentos a serem utilizados por esse método. Conforme observado pela autora, haveria uma divisão entre os pesquisadores no que tange a defesa da pesquisa qualitativa, em detrimento da pesquisa quantitativa. Nesse aspecto, afirma que o fundamental seja selecionar os instrumentos de pesquisa adequados aos problemas que se deseja investigar, não havendo material quantitativo e/ou qualitativo mais ou menos adequados para o campo das Ciências Sociais e Educação:

Tem sido frequente a divisão dos pesquisadores na área das Ciências Sociais entre os que apostam na "pesquisa qualitativa" e os que se dedicam à "quantitativa". Para Bourdieu (1992) o "monismo metodológico" na maioria das vezes é o resultado "da arrogância da ignorância": escolhe-se "um método" por incapacidade de trabalhar com o outro e não por uma exigência do problema a investigar (BRANDÃO, 2004, p. 32)

Conforme Marli André (2002), os novos rumos da pesquisa em Educação exprimidos pelo crescimento da pesquisa qualitativa colocam como cerne da discussão dos trabalhos os objetivos, a natureza dos conhecimentos produzidos, os critérios utilizados para análise, a escolha dos métodos e técnicas de investigação. É possível observar nessa relação entre pesquisa em educação e a escola visíveis dualidades: professor x pesquisador, academia x escola, conhecimento teórico x conhecimento prático são alguns exemplos.

Conforme Charlot (2006), é preciso sair dessa pseudo-oposição entre teoria e prática, afastando a ideia de um debate "entre a teoria e a prática". De acordo com o autor francês, aquilo que o prático opõe à teoria, não é, como ele acredita, sua prática, e sim seu discurso sobre sua prática. Nessa perspectiva da dualidade, ainda afirma que:

o pesquisador que se defina "de educação", qualquer que seja sua origem acadêmica, se interessa fundamentalmente pela questão da educação; é isso que o leva a dar importância, de um lado, à própria educação, naquilo que ela tem de específico, e, de outro lado, aos efeitos da pesquisa sobre a educação. Como consequência, ele não poderá mais se desinteressar, se desligar das questões relativas aos fins (em que se incluem as questões políticas) e das questões relacionadas à prática. (CHARLOT, 2006, p.09)

Dessa maneira, podemos afirmar que a pesquisa em questão se define como

qualitativa, dados os elementos de pesquisa em que se baseia para a reflexão acerca dos temas e leituras propostos. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa na educação se encarrega de trabalhar com um nível de realidade que não pode ser quantificado:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (...) o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2012, p.21)

Tratar dos discursos docentes nos momentos de “apresentação de prática” e suas reflexões sobre esses momentos constitui-se como um fazer qualitativo, em que os elementos de análise, apesar da concretude discursiva, são fluidos, subjetivos e não quantificáveis nessa perspectiva de pesquisa.

## **4.2 O EPELLE**

A pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, a qual integro, tem como um de seus desdobramentos um espaço de formação continuada docente, lócus dessa pesquisa. Esse espaço, o EPELLE (Encontros de Professores de Estudos sobre o Letramento, Leitura e Escrita) reúne docentes de distintas instâncias do ensino público e diferentes nível de formação.

A partir do Edital 038/2010/CAPES/INEP, o Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC), apresentou o projeto de pesquisa-formação anteriormente citado ao Observatório da Educação, propondo um trabalho formador em que a universidade se configurasse como lócus da formação continuada docente. Dessa maneira, o LEDUC instaura um espaço de dialogias entre professores e pesquisadores, num trabalho calcado na ideia do docente como sujeito e autor do ato formativo.

A proposta de formação continuada com professores alfabetizadores dos anos iniciais de uma escola específica do município do Rio de Janeiro, numa experiência de quatro anos, visa, a partir de certas formas de intervenção consciente

calçadas em princípios teórico-metodológicos que permitam a alteração das identidades profissionais, mudar o rumo das ações escolares de ensino e as (não) aprendizagens discentes. A partir de encontros semanais, noturnos, de duração de três horas, é concebido o espaço de interdiscursividade entre professores de diferentes instituições de ensino, sendo seis dessas professoras oriundas da escola-foco da pesquisa, professoras bolsistas do projeto em questão. As demais, advindas de outros espaços profissionais públicos, não recebem qualquer tipo de auxílio financeiro para estarem nos encontros.

Abordando mais profundamente a metodologia a ser utilizada em consonância com os objetivos da dissertação, serão analisadas as apresentações de práticas de duas professoras da Escola Municipal Guararapes Cândido, que atende alunos da Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Fundamental, que é ainda a escola escolhida pela pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública” como a escola-foco, devido ao seu baixo desempenho nas avaliações institucionais. Abaixo trago um trecho de artigo produzido a partir das reuniões do grupo da pesquisa em questão, que trata especificamente de uma visão sobre a formação continuada no EPELLE:

A perspectiva enunciativo-discursiva na formação continuada enquanto alternativa metodológica possibilita um novo olhar para a concepção de homologia de processos, considerado até então como a base metodológica que levaria a experimentação concreta de certos comportamentos durante a própria formação os quais assegurariam a adoção de comportamentos esperados em momento posterior à formação. Nossa aposta é em processos de aprendizagem em que todos se beneficiam, uma vez que, pela oportunidade de discussões teóricas, pela partilha das diferentes experiências - tanto as ditas bem sucedidas quanto as malsucedidas -, pelo incentivo à produção autoral de gêneros discursivos docentes, se possa chegar a análises consistentes sobre o objeto em questão e que os professores possam sentir-se sujeitos participantes dos discursos sobre o campo (LÚCIO e VAREJÃO, 2012, p. 6)

O EPELLE se constitui como um espaço de formação discursiva e dialógica, de interações diversas e um rico lócus de pesquisa a respeito da identidade docente. De acordo com Lahire (2008), estudar o social individualizado - o social refratado em um corpo individual — cuja peculiaridade é atravessar os diferentes grupos, instituições, campos de forças e de lutas e cenas —, é estudar a realidade social sob a forma incorporada, interiorizada. O projeto de pesquisa estabelece uma topologia

da formação (ANDRADE, 2004) que permite situar algumas identidades sociais em relação mútua no espaço de formação e compreender os processos de constituição da subjetividade no processo de aprendizagem.

A formação que aqui refletimos a respeito tem sua construção calcada na interdiscursividade entre os sujeitos que ali dialogam, sejam eles docentes, formadores ou pesquisadores do grupo que participam do encontro, bolsistas de iniciação científica, mestrandas e doutorandas. O papel formador não está pautado no discurso de autoridade, e sim nas discussões entre diversas posições teóricas enunciadas no espaço da formação, conduzidas pelo formador. Dessa forma, podemos observar um movimento exotópico em que docente e formador saem do seu lugar e a partir de então têm um excedente de visão diante de si e de sua prática.

Vale ressaltar que a pesquisa não pretende apresentar um formato de formação continuada ou papel do professor ou do formador no processo de formação continuada. Longe disso, esse trabalho pretende apresentar perspectivas diferentes para os modelos postos, conforme indicado por Dario Fiorentini, Arlindo José de Souza e Gilberto Francisco Alves de Melo (2011):

O papel atribuído ao professor do ensino fundamental tem oscilado, historicamente, entre dois extremos: num, o professor vê-se reduzido a cursos de atualização, do que foi produzido/pensado pelos especialistas; noutro, temos o professor que luta por autonomia intelectual/profissional que o habilite a atuar como agente ativo/reflexivo que participa das discussões/investigações e da produção/elaboração das inovações que atendam aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo. Qualquer que seja a situação entre estes extremos, parece sempre existir uma tensão conflituosa entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão. (FIORENTINI et al., 2011, p. 310)

A leitura do trecho anterior nos deixa clara a tensão proveniente da relação docente x pesquisador, que pode ser explicitada pelos processos de produção de conhecimento considerado válido pelas pesquisas educacionais, “importado” da escola e importado na escola, ao negar o conhecimento e saber docente, reduzindo-o a mero conhecimento prático, advindo de forma tácita e desvalorizada. Na contramão da racionalidade técnica que por muito tempo foi o norte das pesquisas educacionais e que supervaloriza o conhecimento teórico, e ainda do pragmatismo

praticista que diminui e recusa a formação e a reflexão filosófica e teórica do âmbito educacional, a formação visa uma relação dialógica entre teoria e prática, formadores e professores, docentes, prática e conhecimento.

### 4.3 Um breve estudo sociológico

A partir dessa seção faremos uma análise de dados sociológicos de docentes participantes do EPELLE em 2011, 2012 e no primeiro semestre de 2013. Busco, por meio dessa análise, delinear uma perspectiva básica da identidade do grupo como um todo, um elemento importante para compreender de que maneira ocorrem as interações no grupo em questão.

Os dados analisados consistem em informações obtidas na ficha de inscrição dos professores que estão ou estiveram no espaço de formação desde 2011. Os dados são *compreendidos* em quatro categorias, a saber: dados pessoais, trajetórias de formação profissional, atuação profissional e temas de interesse. As três primeiras tiveram as informações coletadas analisadas por meio de cruzamento de dados, fornecendo elementos mais objetivos a respeito dos docentes-discentes em questão. A última categoria, mais subjetiva, será analisada tangencialmente por meio de análise do discurso. Coloco em evidência o termo “compreendidos” porque objetivo uma análise dialógica, no movimento do excedente de visão, em que há, no mínimo, dois sujeitos, duas consciências: conforme Bakhtin (1992) na compreensão há esses dois sujeitos e consciências; não há relação dialógica com o objeto e, portanto, a compreensão (que se busca aqui) é sempre dialógica.

As categorias de análise foram criadas a partir do documento analisado, e as informações foram divididas nas categorias supracitadas. Os dados pessoais concernem às informações gerais, que permitem circunscrever dados mais concretos e abrangentes, como sexo, faixa etária, estado civil. A trajetória de formação profissional é referente à formação dos professores, em que observei elementos como a formação inicial do professor, caso tenha feito Curso Normal durante o Ensino Médio, qual a graduação cursada e a natureza da instituição em que essa graduação foi realizada. Nesse âmbito, é possível observar ainda a ocorrência de dupla graduação e pós-graduação entre os sujeitos da pesquisa. A categoria intitulada atuação profissional permitiu analisar a atuação docente desses

professores hoje: em qual segmento de ensino atuam, em qual esfera, se possuem dois empregos concomitantes, se possuem função formadora ou orientadora de outros professores no seu lócus de trabalho. A quarta categoria constitui-se por uma pergunta simples, mas subjetiva, que concerne a quais temas o docente gostaria de discutir ou aprofundar nos encontros do EPELLE.

Vale ressaltar que essa análise de dados constitui-se como um instrumento exploratório, calcado em dados sociológicos básicos com a função de dar uma ideia mais próxima e concreta a respeito dos docentes e da formação em si.

A pesquisa assume uma posição exotópica a fim de traçar elementos que contribuam para a análise da relação de alteridade entre formador e professor, vislumbrando em um primeiro olhar como se apresenta esse docente pelas informações fornecidas por ele em sua inscrição, sua enunciação de si. De acordo com Bakhtin (1992)

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (p.45)

A partir das categorias anteriormente postuladas, farei a apresentação dos dados colhidos no material anteriormente caracterizado, seguindo tal exposição de uma análise e ainda da elaboração de uma tabela simplificada para compreensão visualização dos dados. Foram analisadas trinta e cinco fichas, e esse estudo foi realizado de maneira exploratória para a defesa de projeto dessa dissertação.

Os dados gerais analisados revelaram uma predominância absoluta feminina entre os docentes que já frequentaram o encontro, o que reflete diretamente os fatores históricos que incidem sobre o fazer docente, sobretudo no primeiro segmento, em que há uma predominância feminina. O magistério foi um dos primeiros campos profissionais abertos para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade.

Mais do que isso, as mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade. (COSTA, 1995, p. 160)

Em relação à faixa etária, que foi dividida em três subcategorias, obtive a seguinte configuração: treze professores entre trinta e sete e cinquenta e sete anos, dezoito professores entre trinta e seis e vinte e sete anos e quatro professores entre vinte e seis e vinte e três anos. Em relação ao estado civil, subdividido em três categorias, observo que a grande maioria, dezessete professoras, se declarou solteira, enquanto quatorze afirmaram ser casadas e quatro delas divorciadas. Contudo, vale ressaltar que esses dados não podem ser considerados de precisão absoluta para uma análise sociológica, posto que no país há uma prática considerável de uniões estáveis e que, por muitas vezes, as pessoas informam o seu estado civil desconsiderando esse tipo de dado, o que seria fundamental para uma análise que tivesse como cerne principal os dados sociológicos.

Tabela 1- Dados gerais (a)

Sexo		Faixa etária		
Feminino	Masculino	23 – 26	27 – 36	37 – 57
35	00	04	18	13

Tabela 2 – Dados gerais (b)

Estado Civil		
Solteiras	Casadas	Divorciadas
17	14	04

Ainda nos dados gerais, foram observados elementos a respeito da região de origem dos alunos-professores, que em grande maioria são naturais do Rio de Janeiro, enquanto apenas uma professora é natural de outro Estado, mais especificamente Minas Gerais.

A análise dos dados referente à formação permite uma abordagem mais voltada para uma escrita interdiscursiva, assim como o próprio tema em sua constituição. De acordo com Andrade (2004) os conhecimentos mobilizados pelos docentes no seu fazer cotidiano têm efetivamente origem científica e os saberes da pesquisa tem efetivamente um lugar de destaque, porém não de hegemonia, e

assim a temática da formação mantém-se em discussão.

Partindo para a análise dos dados fornecidos pelos professores, foram observados os dados para delinear basicamente o perfil da formação dos professores que procuram a universidade como uma possibilidade de reflexão sobre o seu trabalho.

O primeiro elemento observado nessa análise constituiu-se da formação inicial dos alunos-professores que compõem o corpo discente do EPELLE, entendendo como formação inicial o primeiro contato de carácter formador, em seu sentido formal, realizado pelos sujeitos da pesquisa. A partir da análise do material entregue, foi possível perceber que o primeiro contato com a formação docente, para a maioria dos professores, ocorreu através da Formação de Professores em nível médio, o que constou nos documentos de vinte e oito professoras. Houve ainda quem tivesse como contato inicial com a formação docente por meio da graduação, conforme ocorreu com sete das professoras que compõem o grupo. Em relação às graduações cursadas, houve uma grande predominância dos cursos de Pedagogia, e ainda a ocorrência da modalidade “Normal Superior”. No material analisado é dado que o curso de Pedagogia foi realizado por vinte e sete professoras, a licenciatura em Letras foi cursada por duas docentes e ainda houve professoras advindas da licenciatura em Ciências Biológicas e História da Arte, uma de cada área. Houve ainda uma professora formada em Psicologia e outra em Fonoaudiologia e duas que realizaram o curso de Comunicação Social/Jornalismo.

Tabela 3 – Formação Inicial e Graduação

Curso Normal	Curso de Graduação	
28	07	
Graduações realizadas		
Pedagogia	Letras	Outras habilitações
27	02	06

Na análise dos aspectos observados a respeito da formação em nível superior, levantei ainda questões a respeito da natureza da instituição de ensino cursada e sua realização. Dentro desses parâmetros, foi possível notar que trinta e quatro professoras haviam realizado o curso superior, e apenas uma não o fez.

Percebi ainda que quatorze docentes cursaram a sua graduação em instituições de natureza pública, enquanto dezoito o fizeram em instituições privadas de ensino. Os pontos destacados até o momento sobre formação são muito relevantes no sentido de fomentar uma imagem do professor que busca a formação continuada hoje, contudo trata-se de um retrato inicial e rascunhado, pois os vieses da formação são numerosos e profundos, calcados no dialogismo e na interdiscursividade. Conforme Andrade (2004),

Vê-se assim o campo da formação perpetrando a sua história, num diálogo entre discursos que são estabelecidos nos campos escolar e universitário e dão aos interlocutores as ferramentas de construção de identidades de modo que sua ação discursiva represente transformações sobre a língua, que se constitui como um conhecimento transmitido, e que só se fixa enquanto realidade, efetivamente, se comunicado para interlocutores. (p.63)

Um ponto importante a ser abordado a respeito das informações colhidas do material entregue trata-se da realização de outros cursos de formação continuada e o intervalo entre a busca desses cursos, estabelecida tendo como parâmetro a entrada no EPELLE. Foram analisados dados a respeito da realização de pós-graduações *lato sensu* e cursos de extensão, observando ainda a natureza da realização dessas formações. Foi possível verificar que vinte e quatro professoras cursaram pós *lato sensu*, sendo que nove o fizeram em universidades públicas e quinze em instituições privadas de ensino. A respeito do intervalo entre a pós-graduação e a busca do EPELLE, foi possível observar que três professoras ainda cursavam a formação continuada em questão ao se inscrever nos encontros aqui tratados, nove tinham terminado num intervalo entre um e três anos, oito haviam concluído num intervalo entre quatro e oito anos e quatro professoras já tinham concluído a pós-graduação há mais de oito anos. Em relação à realização de cursos de extensão, dezoito professoras citaram ter realizado. É interessante ressaltar que dessas dezoito formações em extensão citadas, doze foram realizadas na UFRJ, o que ressalta o caráter formador cada vez mais assumido pelas universidades e destaca o papel da universidade em questão nesse aspecto.

Em relação ao exercício profissional, foram observados aspectos como o tempo de atuação, o trabalho em rede privada em algum momento da trajetória docente, a carga-horária e a ocorrência da dupla jornada profissional, seja em mais

de uma escola ou na mesma, por meio do acúmulo de matrículas ou funções de acordo com a necessidade do município. Esses aspectos são indispensáveis na discussão da constituição da formação docente: seu movimento dialógico de análise da prática no seu fazer profissional, o olhar voltado para essa prática nos momentos na escola, entre outros elementos, revelam-se como marcas de interação, numa abordagem bakhtiniana, que aponta para a constituição da consciência humana e do fazer docente, permeado por múltiplas vozes sociais que o compõem. Essa interação é o diálogo ininterrupto que resulta da interlocução com o outro. O espaço para o interlocutor e o lugar de escuta, assim como o lugar de fala, são essenciais para a formação docente.

Revela-se, desse modo, um campo de formação efetivamente constituído. Prova maior de sua consistência é o fato de que, nesse campo, sobretudo a partir da década de 1990, inerente às áreas de pesquisa da educação surgem questionamentos próprios que se centram no tema da formação de professores. Os estudos reunidos em torno deste tema constituem um campo de investigação legítimo que continuamente busca uma boa formulação para o que deve constituir o processo da formação. Os conceitos definidos nesse espaço são hoje incontornáveis para a construção de uma concepção de formação docente. (ANDRADE, 2004, p.81-82)

Foi observado, a partir das informações fornecidas, que a grande maioria das professoras (doze delas) está atuando, em média, de dez a quinze anos como docentes. Quatro docentes estão no exercício profissional há mais de vinte anos, cinco são consideradas “novatas”, tendo de um a quatro anos de docência e seis professoras atuam, em média, de cinco há dez anos. Nesse âmbito observo ainda a ocorrência de dupla jornada, que foi informada por treze professoras. Em relação à jornada de trabalho, a mais indicada foi a de quarenta e cinco horas, realizada por dezenove professoras, seguida pela jornada de quarenta horas, indicada por oito docentes. Foram citadas ainda as jornadas de vinte e cinco, dez e cinquenta horas, mencionadas por sete professoras a primeira e as últimas por apenas uma cada. Esses dados podem ser atrelados à ideia de saberes docentes e saberes de experiência, trazida por Borges (2004, p. 114):

Os saberes adquiridos pela experiência profissional e também através das experiências pré-profissionais constituem parte dos

fundamentos da prática e da competência docente. Os saberes da experiência fundamentam a prática docente e só através dela se revelam e, a partir deles, os professores julgam a sua formação anterior ou a sua formação ao longo da sua carreira (Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Borges, 1998; Tardif e Lessard, 1999; Queiroz, 2000 e 2001)

O trabalho na rede privada foi citado por um grande número de professoras, vinte e cinco, no âmbito da Educação Infantil, na maioria dos casos informados.

Outro aspecto relevante no que tange a atuação docente é o segmento em que os docentes que participam do EPELLE trabalham. Entre as trinta e cinco professoras, dez informaram trabalhar em classes de alfabetização, doze em classes de Educação Infantil, doze em turmas do terceiro ano primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ainda há professores que atuam em quinto ano (três, em classes de aceleração) e oito exercem função orientadora ou de apoio. A diferença quantitativa que se apresenta é explicada pelo exercício de cargos concomitantemente. Vale ressaltar ainda que os dados referem-se à atuação no momento de ingresso dos professores nos encontros, o que se configura como um elemento interessante por demonstrar que os mesmos consideravam relevante buscar uma formação continuada focada no processo de alfabetização e letramento nas funções que desempenhavam à época. Nessa perspectiva, Cecília Maria Ferreira Borges (2004) afirma que

O professor passa, então, a ser alvo central das mudanças, na medida em que não é só o domínio dos conhecimentos da sua matéria que é visto como relevante, mas, também o domínio das competências que qualifiquem o seu agir profissional, junto a uma clientela cada vez mais heterogênea e em relação à qual ele deve saber dirigir-se, tanto no individual como no coletivo. (BORGES, 2004, p. 36)

Tais dados podem ser entrelaçados convenientemente com a análise, mais subjetiva, dos termos mais encontrados na questão posta na ficha a respeito de quais temas gostariam que fosse mais discutido no EPELLE. Os critérios criados na leitura preliminar das fichas seguiram por um caminho que, norteado pela análise do discurso, via na perspectiva bakhtiniana do *eu* e do *outro* os aspectos de confecção textual para questionar quem se mostra esse professor, como ele o faz, como delinea a própria formação, identidade profissional e suas questões mais pungentes no que tange ao trabalho docente.

O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do *eu* e do *outro* (“tu”, “ele” ou “man”) (...) É extraordinariamente aguda a sensação do *seu* e do *outro* na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo (...) (BAKHTIN, 1992, p.349-350)

A partir da análise das escritas dos docentes na ficha em questão, é possível observar maior ocorrência dos termos “alfabetização” e “leitura e escrita” (doze vezes), seguido pelos temas “práticas pedagógicas”, “linguagem” e “educação infantil” (cinco ocorrências cada). Os termos “letramento”, “violência e afetividade”, “métodos” e “oralidade” foram citados três vezes cada. Em menor escala, foram citados temas como literatura, gêneros discursivos, narrativas e memórias. A partir da análise dos termos citados entende-se que os mesmos incorporam a busca de cada docente em relação à sua prática profissional, se propondo a refletir sobre as práticas de ensino, reinstrumentalizadas pelos saberes científicos que acreditam estar na formação continuada.

O ser humano é fundado nesse movimento contínuo, permanente e duradouro de pensar fazendo-se e ao fazer-se pensante fundamentar-se historicamente no tempo e só esta historicidade possibilita e condiciona toda a emergência de seu vir-a-ser. Assim, o trabalho é um processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser. (GHEDIN, 2012, p. 150)

Nessa perspectiva, as vozes dos interlocutores desse interdiscurso em formação se entremeiam, e pretendem-se mais conscientes do outro com quem dialogam e do lugar de fala que ocupam no espaço da formação continuada.

## **5.0 OS DISCURSOS EM PRÁTICA: ANÁLISES**

Nesse capítulo, nos ocuparemos dos dados obtidos especificamente nessa pesquisa, analisando-os a partir das concepções anteriormente abordadas e retomando pontos que venham a ser necessários para a realização desse trabalho. Começaremos com uma breve escrita sobre a metodologia utilizada, a fim de que se compreenda como os dados foram obtidos. Após, nos aprofundaremos nos roteiros de pesquisa, a fim de ampliar a compreensão dos eixos de abordagem desse trabalho. Em seguida, passaremos a uma visão das apresentações de práticas, buscando estabelecer uma noção desse conceito por um viés bakhtiniano para, então, seguirmos para a análise dos dados. Acreditamos que os itens desse capítulo estão intrinsecamente relacionados à compreensão da análise de dados, o que justifica a sua discussão nesse ponto do trabalho.

### **5.1 Caminhos metodológicos**

Após termos falado das concepções incontornáveis para o embasamento desse trabalho, partimos agora para um momento mais próximo do material analisado nessa pesquisa. Para tal, é importante conhecermos de que maneira se deu esse processo, esse caminho metodológico percorrido ao longo de dois anos de pesquisa de campo.

Toda quarta-feira, a partir das 17h30min, geralmente, já me encontrava no LEDUC, vinha de algum compromisso anterior e gostava de chegar antes, para conversar com as professoras alfabetizadoras que iam chegando e ainda para ajudar as bolsistas de iniciação científica da pesquisa a organizar os materiais referentes ao encontro daquela noite: pautas, listas de presença, material de apresentação de práticas, o lanche a ser compartilhado. Ao longo desses dois anos de pesquisa, participei de trinta e dois EPELLES, perfazendo uma carga horária aproximada cem horas de observação de campo. A conversa prévia com as professoras era sempre relacionada a alguma questão ocorrida em sala de aula, até porque muitas delas vinham direto do trabalho para a formação. Podia perceber o quanto esse espaço de falar do que acontecia, mesmo que como desabafo em um primeiro momento, era importante para elas. Essa observação se relacionava àquela ideia que eu vinha estudando, de indizibilidade, abordada anteriormente nesse

trabalho. A formação era um espaço propício de se dizer, falar de si e do seu trabalho, do que acontecia no seu cotidiano e faltava espaço para pensar a respeito, com outras colegas.

No cotidiano dos encontros, era possível observar as diferentes identidades de cada elemento do grupo interagindo, e a partir dessas observações tornou-se mais difícil eleger as professoras com quem dialogaria mais intensamente para a escrita desse trabalho. Várias marcas identitárias distintas, um grupo rico em discussões sobre a prática e cada vez mais interessante para mim: difícil missão a de escolher, nesse contexto, apenas duas professoras.

Além das observações cotidianas dos encontros, eu observava ainda as apresentações de práticas das professoras, o que dificultava mais a tarefa de escolha, por serem as apresentações momentos que falavam muito das marcas identitárias daquelas professoras. Mais adiante abordaremos a ideia de apresentação de prática para que possamos compreender mais aprofundadamente a metodologia empregada.

Assim, no princípio do segundo semestre de 2013, escolhi duas professoras alfabetizadoras da escola-foco da pesquisa-formação. Entre tantas professoras, os fatores de escolha principais consistiram em estar atuando como alfabetizadoras na rede pública e terem apresentado sua prática no EPELLE. Um outro aspecto que fez com que eu escolhesse essas professoras é a forte voz que tem em relação ao grupo na mobilização de discussões durante a formação, características marcantes em ambas.

O material que utilizo nessa análise é advindo de entrevistas com as professoras alfabetizadoras, tendo como temática central pontos levantados a partir do EPELLE e das apresentações de práticas realizadas por elas durante o ano de 2013 (primeiro semestre). As entrevistas foram transcritas e estão disponíveis nos anexos desse trabalho. Esse material, analisado a partir da perspectiva bakhtiniana de análise do discurso, visa verificar de que maneira os temas abordados na formação continuada surgem no discurso das professoras alfabetizadoras e, mormente, como elementos identitários se marcam no enunciado dessas.

A entrevista foi formulada de maneira a direcionar questões sobre o EPELLE vinculadas a momentos selecionados da apresentação de prática de cada professora.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista se constitui como um elemento

fundamental, por possibilitar a produção de conteúdos advindos diretamente do discurso dos sujeitos do processo de pesquisa. Por meio da entrevista, é possível ter acesso às informações pertinentes aos objetos da pesquisa que realiza. Nessa pesquisa, utilizamos a entrevista semi-estruturada individual, com questões abertas, de cunho subjetivo. Conforme Minayo (2012):

o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2012, p. 109)

Cabe ressaltar que o roteiro de entrevista foi utilizado como um norteador das discussões, sem que as questões devessem ser seguidas sem desvios ou alterações. Para Minayo, a entrevista semi-estruturada deve se focar em um tema sobre o qual o pesquisador estabelece um roteiro com perguntas principais, que podem ser acompanhadas por outras questões inerentes às temáticas abordadas na entrevista. Conforme o autor, esse tipo de entrevista condiciona a produção de informações de forma mais livre, posto que as respostas não estão condicionadas a uma padronização.

## **5.2 Eixos de abordagem: os roteiros de entrevista**

A tessitura dos roteiros de entrevista estabeleceu eixos de abordagem que se originam de questões pertinentes à observação dos atos formativos ocorridos no EPELLE e suas influências nas identidades das professoras alfabetizadoras. Antes de partirmos para os eixos em si, faremos um parêntese com o objetivo de nos aprofundarmos nas concepções bakhtinianas de ato e evento, por entendermos ser importante tratar dessas concepções ao considerar os atos formativos como ponto de partida para a formulação dos roteiros aqui tratados.

Dadas as concepções bakhtinianas de ato e evento, podemos utilizar os termos para falar dos aspectos da formação em questão nesse trabalho, entendendo o EPELLE como um evento de formação repleto de atos, que podem ser

compreendidos como as discussões, diálogos, apresentações de práticas, leituras e interações que ocorrem nesse espaço de formação continuada.

O ato “responsível” e participativo resulta de um pensamento não indiferente, aquele que não separa os vários momentos constituintes dos fenômenos, que admite a não exclusão “ou/ou” da dialética clássica, mas a inclusão “tanto/como”. (...) Ato para Bakhtin não se restringe portanto nem ao Akt (ato puro e simples) nem à Tat (ação) do alemão filosófico. O ato-feito tem tal importância em sua filosofia que ele define a vida como um evento unio corrente de realização ininterrupta de atos feitos: os atos e experiências que vivo são experiências constituintes de minha vida, que é assim uma sucessão ininterrupta de atos. (BRAIT, 2012, p. 21)

A concepção de ato em Bakhtin tem a abrangência de um fazer que tem importância ímpar na formação do sujeito, posto que irrepetíveis. Assim, a vida de cada sujeito é formada por uma sucessão de atos concretos, plenos de especificidades que os torna únicos.

Já o conceito de evento, atrelado ao de ato, é um reunidor de várias ações em si. Conforme Brait (2012, p. 27):

O evento é um ato abarcador que inclui os vários atos da atividade do homem ao longo desse diálogo permanente que é a vida, marcado por dois grandes expressivos “silêncios”, o nascer e o morrer, um e outro, não obstante, fundadores: do vir a ser, no primeiro caso, e do deixar de ser, no segundo, que existem sempre para alguém que não o próprio sujeito do nascer e do morrer, ainda que estes os “sofra”.

Após esse pequeno parêntese conceitual, podemos retomar a abordagem dos eixos de análise do roteiro de entrevista, a fim de conhecermos mais do nosso instrumento de pesquisa. O primeiro eixo de abordagem, intitulado “eu no EPELLE”, se refere às marcas identitárias da professora entrevistada, destacado por mim do momento inicial da apresentação de práticas. É interessante observar como as professoras, ao começar a falar de sua prática, principiam falando de si e de seus aspectos identitários profissionais e/ou pessoais, para poderem assumir um lugar em seu discurso, marcando sua responsabilidade discursiva:

O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta. Desse lugar, que somente eu ocupo, o que vejo e o que penso são

da minha responsabilidade. Ninguém mais pode pensar aquilo que penso. Ninguém mais pode prestar contas da minha posição e realizá-la, por isso não existe nenhum álbi para que eu não pense e não assumo o que penso. Do meu lugar concreto e único, o pensamento e o ser que ele exprime adquirem um valor, uma entonação e deixam de ser uma mera abstração. (AMORIM, 2004, p. 23)

Logo em seguida, ressaltam-se outros aspectos, referentes ao primeiro eixo, que referem à sua relação interpessoal com as colegas, epelleanas, como elas se chamam, e a influência desse relacionamento em relação ao seu próprio desenvolvimento no EPELLE. Ainda abordamos nessa primeira etapa os momentos ou atos que se destacaram para a professora e a sua relação com a formação, referente ao cumprimento de tarefas de leitura e escrita.

O segundo eixo de abordagem se refere aos conceitos de ensino da língua, provenientes de recortes de momentos de suas apresentações de práticas, em que as professoras tecem considerações sobre esses conceitos, a fim de argumentar e justificar a sua prática, embasando-a. Nessa perspectiva, pudemos debater com elas acerca das concepções, verificando a influência da formação sobre estas.

O terceiro eixo do roteiro de entrevista refere-se às mudanças ocorridas, profissionais e pessoais, decorrentes da participação no EPELLE. Vale ressaltar que esse ponto é consideravelmente difícil de responder, pois requer o estabelecimento de um movimento exotópico a respeito de si, referido numa história recentemente experienciada. A esse respeito, Bakhtin (2011) afirma que

Minha imagem externa, isto é, todos os elementos expressivos do meu corpo, sem exceção, é vivenciada de dentro por mim; é apenas sobre a forma de extratos, de fragmentos dispersos, que se agitam nas cordas da autossensação interna; minha imagem externa chega ao campo dos meus sentimentos externos, antes de tudo da visão, mas os dados de tais sentimentos não são a última instância nem para decidir se esse corpo é meu(...). Meu pensamento situa meu corpo inteiramente no mundo exterior como um objeto entre os outros objetos, mas não o faz com minha visão efetiva, que não pode vir em auxílio do meu pensamento. (BAKHTIN, 2011, p. 26)

Ainda destacando, antes de iniciar a análise, a importância de alguns conceitos que a engendram, detenhamo-nos nas noções de exotopia, excedente de visão e dialogia, relacionando os três conceitos articuladamente. O conceito de exotopia refere-se ao fato de que apenas um outro indivíduo pode nos dar o

acabamento, relação que é recíproca, num desdobramento do olhar a partir de uma posição exterior – do outro –, que permite ver elementos que o sujeito em si não pode observar. Dessa forma, o olhar do outro permite a sensação de totalidade, completude. O conceito de excedente de visão é suscitado em um primeiro momento para tratar da forma espacial da personagem. Conforme Bakhtin,

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e 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. Essa distância concreta só de mim e de todos os outros indivíduos – sem exceção – para mim, e o excedente de minha visão por ele condicionado em relação a cada um deles (...) são superados pelo conhecimento, que constrói um universo único e de significado geral, em todos os sentidos totalmente independente daquela posição única e concreta ocupada por esse ou aquele indivíduo. (BAKHTIN, 2011, p. 21-22)

Assim, o excedente de visão é fomentado pela posição que cada indivíduo ocupa, possibilitando ângulos de visão particulares. Dessa maneira, o excedente de visão é elemento condicionador da exotopia. A dialogia é constituída, dentre outros aspectos, da exotopia, posto que o discurso do indivíduo é sempre composto pelo olhar e pelas palavras do outro, que lhe dão acabamento. Dessa maneira, o dialogismo e a exotopia, nascida com o excedente de visão, são elementos essenciais para a constituição identitária do indivíduo, posto que a relação dialógica permite que as palavras alheias o constituam.

O quarto eixo de abordagem dos roteiros de entrevista se caracteriza pela vinculação da pesquisa a uma das ideias centrais do EPELLE, que se trata da escrita docente e seu desenvolvimento como maneira de quebrar o paradigma da indizibilidade, anteriormente esmiuçado. Nesse momento da entrevista, questionamos as professoras a respeito da sua relação com a escrita, ampliando para suas ideias a respeito da escrita infantil, a escrita docente como lugar de reflexão sobre a prática e, enfim, a sua relação pessoal com a escrita. Nessa perspectiva, Andrade (2007b) afirma que

Se queremos formar alunos leitores na escola básica, é preciso considerar processos possíveis para os professores se verem antes como produtores de linguagem: leitores, escritores, escribas, autores, revisores e tantas outras posições possíveis. [...] Trabalhar os

conhecimentos sobre a linguagem no âmbito da formação de professores de língua na dimensão do letramento docente permite, portanto pressupor que se pode partir de fios ideológicos constitutivos da identidade do docente brasileiro, no contexto histórico e político educacional em que vivem seu cotidiano escolar. Dar acesso a esta voz e em seguida dar-lhe escuta, para dar visibilidade a estes fios. É neste cenário assim tecido que se inscreve a formação a ser planejada pelos formadores, para que esta venha a se constituir como acontecimento enunciativo. (ANDRADE, 2007b, p.134)

O quinto eixo de abordagem referia-se, no momento da primeira entrevista, ao futuro imediato das discussões conceituais no EPELLE no momento em que se realizava a entrevista. Esse futuro referia-se à leitura de Bakhtin pelas professoras, que pediram essa inserção, alegando que era fundamental ler os conceitos do autor, já que integravam uma pesquisa-formação bakhtiniana. Como as entrevistas foram realizadas com um intervalo temporal de aproximadamente três meses, poderemos observar, na primeira entrevista, a expectativa para esse trabalho, e na segunda, as reflexões a respeito dele por cada uma das duas professoras entrevistadas.

O sexto e último tópico do roteiro de entrevista se caracteriza por suscitar que coloquem em destaque sua subjetividade: pedi às professoras entrevistadas que pensassem quem seriam após os quatro anos de formação no EPELLE, o que esperavam ao final desse ciclo e o que objetivavam profissionalmente. Essa questão pode ser relacionada à ideia de memória de futuro, de Bakhtin, que pode ser definida como uma projeção, mas não deve ser reduzida a uma relação temporal, estando atrelada à incompletude do sujeito, posto que sua história está em curso. Bakhtin afirma que a fala do sujeito afeta a si e ao outro, tendo a fala uma especificidade de perpetuação do indivíduo através da dialogia.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido era sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Ao falar de memória, Mikhail Bakhtin concebe uma memória de passado e outra de futuro. Contudo, deixa claro ambas são complementares e indissociáveis, posto que o sujeito, ao enunciar, resgata ideias já consolidadas, mas invoca novos elementos ao estar no diálogo com o outro, numa reinvenção de sentidos constante. Dessa forma, a memória de futuro pode ser caracterizada pela ideia ainda não concretizada.

### **5.3 A apresentação de prática: um caminho de compreensão**

Como esse trabalho se propõe a analisar o discurso docente sobre a sua prática, concretizado no espaço da formação continuada pela atividade de apresentação de práticas, investigando os elementos identitários marcados no discurso reveladores de mudança influenciada pelos encontros de formação aqui abordados, a ideia de “apresentação de práticas” constitui-se como nova no âmbito educacional, e os referenciais teóricos a respeito desse conceito ainda estão em plena construção, em pesquisas em desenvolvimento. Um exemplo disso é o espaço de formação continuada a que nos referimos, o EPELLE, que trabalha com esse gênero de discurso como elemento constitutivo de sua atuação formativa. Contudo, devemos lembrar que, embasados pelas concepções bakhtinianas, as ideias não são fechadas em si, estando sempre em discussão, não havendo uma “metodologia epelleana” que baseie o trabalho de maneira engessada.

É importante, portanto, pensar de que maneira a ideia de apresentação de prática é entendida no contexto da formação, e, para tal, trilharemos um caminho de compreensão, como anuncia o título do subcapítulo. Calcada em uma concepção bakhtiniana, compreendo a apresentação (e a análise) de práticas docentes como um gênero discursivo:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente

estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 290)

A partir da leitura dessa definição, podemos observar a importância de três ideias fundamentais, que são enunciado, língua e gêneros do discurso. Na concepção bakhtiniana, os três conceitos são intrinsecamente ligados no que se refere à comunicação. De acordo com Bakhtin, as diversas esferas da atividade humana, comunicativas, são o lócus de origem dos gêneros do discurso, resultando em padrões “relativamente estáveis” no aspecto enunciativo. Dessa forma o sujeito, ao se comunicar, utiliza os gêneros discursivos, advindos de um enorme repertório de gêneros presentes em seu cotidiano, mesmo que de maneira inconsciente. Segundo Bakhtin (2003, p. 106), os gêneros estão em constante transformação: “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo.” Dessa forma, podemos afirmar que os gêneros vão sendo modificados em consequência dos aspectos sociais e históricos em que estão inseridos e, considerando-se a infinidade de eventos comunicativos em que os gêneros discursivos se materializam, podemos concluir que não há uma ideia fechada de quantificação desses gêneros, sendo esses inúmeros.

A constituição de novos gêneros está, assim, associada diretamente ao surgimento de novas esferas da atividade comunicativa, sendo formulada a partir de necessidades discursivas específicas daquela situação. A partir dessa ideia, Bakhtin define uma primeira classificação dos gêneros discursivos, dividindo-os em primários e secundários. Os gêneros primários se referem às situações comunicativas cotidianas, imediatas. Já os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, surgem em situações comunicativas mais elaboradas, como os eventos de escrita. Contudo, a concepção bakhtiniana não pretende hierarquizar os gêneros:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gêneros do discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em

circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo).(…) A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários de outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo) (). (BAKHTIN, 2003, p. 281-282)

A partir da leitura dessa citação, podemos perceber a indissociável relação dos gêneros com o tempo e o espaço, denominada como cronotopos nas ideias bakhtinianas. Cronotopia se constitui como a relação entre tempo e espaço envolvida na produção do discurso, sendo considerada como a expressão de um grande tempo: enquanto o espaço se refere ao aspecto social, o tempo se refere ao aspecto histórico, de modo que não há como desvencilhar-se desses elementos na produção discursiva. Dessa maneira, o gênero surge de uma origem cultural, relacionada ao tempo e, conseqüentemente, delineada por aspectos sociais ligados ao espaço. Nessa perspectiva, Irene Machado, no capítulo intitulado “gêneros discursivos”, afirma que

O gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaciotemporal. Logo, todas as formas de representação que nele estão abrigadas são, igualmente, orientadas pelo espaço tempo (...) O cronotopo trata das essenciais de relações temporais e espaciais assimiladas artisticamente na literatura. Enquanto o espaço é social, o tempo é sempre histórico. Isso significa que tanto na experiência quanto na representação estética o tempo é organizado por convenções. Os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo, permitindo a reconstrução da imagem espaciotemporal da representação estética que orienta o uso da linguagem: ‘o gênero vive do presente mas recorda o seu passado, o seu começo’, afirma Bakhtin. A teoria do cronotopo nos faz entender que o gênero tem uma existência cultural, eliminando, portanto, o nascimento original e a morte definitiva. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes

por isso são tão antigos quanto as organizações sociais.  
(MACHADO, 2008, p. 158, 159)

Após abordarmos a concepção de gênero discursivo, direcionamos nosso olhar para a ideia de apresentação e análise de práticas como um gênero discursivo, de modo a estabelecer uma despreziosa conceituação. Antes disso, ainda, cabe uma breve explanação sobre a aproximação dos termos apresentação e análise de práticas, aqui realizada. Vale ressaltar que a intenção não é similarizar os eventos, posto que possuem características cronotópicas distintas, mas coadunar os conceitos como gêneros discursivos relacionados no espaço da formação continuada do EPELLE.

#### **5.4 A apresentação e análise de prática**

Após termos conceituado a apresentação e a análise de práticas, veremos de que maneira acontecem no EPELLE, e abordaremos ainda a ideia de análise discursiva na perspectiva bakhtiniana antes de passarmos à análise de dados propriamente dita.

A apresentação de práticas se constituiu como uma atividade do EPELLE desde o seu primeiro ano de existência, quando professoras eram convidadas a vir apresentar ao grupo suas práticas, falar sobre seu fazer docente, discutir seu trabalho profissional. Esse movimento ocorre no seguinte sentido: a professora, motivada pelas discussões ocorridas durante a formação, escolhe um momento que se destaque de sua própria vivência como professora, seja por uma temática de trabalho, seja por uma dificuldade em relação ao grupo, movida pelo desejo de compartilhar algum momento da sua prática profissional que tenha despertado esse desejo. Ao proporem-se a se apresentar, as professoras, para trazer o seu fazer pedagógico para o grupo, procuram diversificar os suportes para ilustrar sua descrição, a fim de enriquecer as ideias oralmente expostas: fotografias, gravações de áudio e vídeo, produção de slides e contação de histórias, livros utilizados, trabalhos dos alunos, materiais oficiais de uso obrigatório pela secretaria são alguns desses elementos trazidos ao longo desses três anos de EPELLE e de apresentação de práticas.

A observação dessas apresentações de práticas endossa a ideia de indizibilidade que abordamos anteriormente: nos primeiros momentos, havia um número muito pequeno de apresentações, o que demonstrava que era difícil falar de sua prática abertamente, refletindo sobre ela com os pares e formadores no espaço da formação. Em um segundo momento, cronologicamente situado no segundo semestre do segundo ano de EPELLE, observamos um estímulo maior por parte dos formadores, materializado pela instituição de um calendário de apresentações de práticas para o semestre, no qual todas as professoras deveriam estar inscritas para falar de suas práticas. É importante fazer um parêntese para compreender a origem dessas informações que compõem o desenvolvimento do grupo no que tange o gênero discursivo das apresentações de práticas. Tais dados são provenientes de dois anos de observações do campo de pesquisa, além de acesso a vídeos e áudios do primeiro ano de formação, em que não estava presente no grupo de pesquisa. Dessa forma, construo uma visão ampla do grupo, que me permite abordar com mais liberdade essa temática. Bakhtin corrobora com essa ideia ao afirmar que

A alteridade intervém sempre. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura. E o elo de ligação é a linguagem. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2003, p.113).

A partir do terceiro ano da formação, foi possível observar uma mudança em relação à dinâmica das apresentações de prática: mais à vontade, as professoras puderam falar de sua prática e ouvir o que o grupo tinha a dizer, questionar e discutir, entendendo esse espaço discursivo como um espaço de reflexão coletiva. É interessante observar esse movimento de crescimento do grupo ao longo dos anos de formação, saindo de uma postura de indizibilidade das práticas, caminhando por apresentações experimentais, mais tímidas, em direção a um movimento de reflexão coletiva fundamentalmente dialógico.

Traçando um paralelo entre a apresentação e a análise de práticas, podemos considerar que o movimento dialógico do grupo de formação aqui analisado permitiu, em vários momentos, que esses eventos ocorressem concomitantemente, principalmente a partir do terceiro ano de formação. Compreendemos aqui a análise de prática como o momento de reflexão coletiva sobre a prática apresentada. Em

muitos momentos, enquanto as professoras apresentavam suas práticas, levavam as colegas a pensar sobre estas práticas, questionar pontos epistemológicos trazidos por aquela apresentação, envolver outras temáticas confluentes no debate e falar de seu fazer docente.

A compreensão das ideias de gênero discursivo, assim como os outros conceitos bakhtinianos aqui abordados é de fundamental importância para delinear a ideia de análise discursiva na perspectiva bakhtiniana. Segundo Bakhtin, no enunciado podemos perceber diferentes vozes que estabelecem relações dialógicas entre si.

Podemos considerar o enunciado como uma unidade discursiva, posto que este se constrói a partir do que já foi dito (palavras alheias), ligando-se aos discursos que ainda serão enunciados. Dessa forma, o enunciado não pode ser analisado simplesmente por uma abordagem linguística, indo muito além:

O signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados. Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência: ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN, 2000, p.16).

## **5.5 Estreitando o olhar: as professoras Janete e Nina**

Em um dado momento da pesquisa, se tornou necessário estreitar o olhar e concentrar a atenção em uma pequena parcela do grupo para permitir uma análise mais aprofundada, sobretudo no que tange aos aspectos identitários, cerne importante desse trabalho. A partir do tempo de observação dos EPELLES, foram se delineando contornos identitários das professoras que ali estavam, de modo a despertar o meu interesse mais profundo sobre umas em relação a outras. Um ponto fundamental na escolha das professoras Janete e Nina foi o fato de serem professoras alfabetizadoras da rede pública do município do Rio de Janeiro, quesito ampliado por serem docentes da escola foco do projeto que desenvolve o EPELLE, conforme anteriormente citado.

As professoras Janete e Nina (nomes fictícios escolhidos por elas) apresentaram marcas identitárias e trajetórias bastante distintas durante os encontros de formação que participaram, mas um ponto em comum chamavam a atenção para ambas nos encontros: a forte voz frente ao grupo de professoras marcado em seu discurso. Janete e Nina, ao falarem, detinham a atenção de todo o grupo, paravam as conversas paralelas que poderiam estar ocorrendo entre algumas professoras do grupo. A partir do momento em que falavam, a atenção se voltava para o discurso dessas docentes, e o tema levantado por elas dificilmente não virava foco da discussão em poucos minutos. Com discursos marcados por opiniões questionadoras, a mobilização do grupo pelas discussões que propunham se tornava clara a cada encontro, até mesmo quando não estavam presentes, em que outras professoras falavam mais, ou então havia uma notável diminuição no debate do tema, com o grupo de professoras assumindo um movimento de mais escuta.

Esses aspectos foram fundamentais para a escolha de Nina e Janete. As duas professoras trabalham na mesma escola, com alfabetização, mas em séries diferentes. Enquanto Nina esteve alfabetizando em uma classe de alfabetização, pela primeira vez, em 2013, Janete estava alfabetizando em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, mais uma vez alfabetizando, devido à grande quantidade de alunos ainda não alfabetizados nesse ano de escolaridade.

A professora Janete trabalha na escola pública e também na escola particular, tem trinta e dois anos, é casada e tem uma filha de aproximadamente sete anos. Sua formação profissional inicial se deu em uma universidade particular, e cursou ainda pós-graduação em psicopedagogia, também em uma universidade privada. A entrevista que fizemos aconteceu na sala do grupo de pesquisa LEDUC, com a participação da professora Ludmila Thomé de Andrade, em dez de setembro de 2013. Uma entrevista de muitas palavras, pouco silêncio, muitas ideias, opiniões. Após o término da entrevista, a professora Janete teve que sair apressadamente para não chegar atrasada na escola particular em que leciona no turno da tarde.

A professora Nina trabalha na escola pública investigada pelo projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa, tem vinte e nove anos. Sua formação inicial se deu em uma universidade pública estadual do município do Rio de Janeiro, não cursou nenhuma pós-graduação, mas segundo a mesma sempre investiu em cursos de formação continuada voltados para o segmento em que estava inserida. Nina se

tornou mãe de um menino há pouco mais de dois meses. A entrevista que fizemos foi realizada em sua casa, pois antes fora marcada na sala do grupo de pesquisa, mas devido a desconfortos naturais do final da gestação, desmarcamos duas vezes, pois se tornou difícil sair de casa para ela. Assim, ela me recebeu em sua casa em oito de janeiro de 2014, quinze dias antes de dar à luz. Uma entrevista de muitos silêncios antes das respostas, pensadas, como que medindo o poder de cada palavra naquele contexto enunciativo. Acredito que isso seja um dado importante, posto que Nina fez questão de participar, mesmo estando em condições dificultadoras, demonstrando considerar importante ter sido escolhida para integrar essa pesquisa. Após o término da entrevista, a professora Nina serviu um lanche, e nós conversamos por pelo menos mais duas horas.

## **5.6 Os discursos que movem a pesquisa: uma análise dos dados**

Após abordarmos tantos fatores e temas que circundam o material que coletamos para essa análise de dados, chegamos, finalmente, no momento de mergulhar nos discursos das docentes. Uso o termo finalmente não pensando apenas no leitor desse texto, mas também por mim, que ao escrever sobre cada elemento que considerava importante como antecessor dessa análise, recordava de algum momento das entrevistas, das palavras de Janete e Nina, da expressão corporal, dos olhares meus e delas, discursivamente conversando para além da expressão verbal. Contudo, considero que todos os temas abordados antes desse momento são também a análise dos dados, pois para constituí-los tive como mote a formação continuada aqui pesquisada, as apresentações de práticas das professoras (não apenas de Nina e Janete), as conversas com a minha orientadora e o grupo de pesquisa e, finalmente, as entrevistas que aqui começam a se desvelar. Tudo tecido num trabalho de patchwork delicado, de linhas tênues, com uma combinação que aos meus olhos é encantadora. Tomo emprestado o termo patchwork da professora Ludmila Thomé de Andrade (2012, p. 3), ao definir o trabalho autoral docente como tal:

Para abordar as interações entre formadores e professores, vistas como práticas de letramento profissional em pleno processo de

construção, a análise toma como suas unidades as enunciações destacadas, a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Conclusivamente, afirmo que a pesquisa sobre formação docente não deve se satisfazer em ver emergir o ecletismo docente, que se afirme como autoral, mas que a heterogeneidade discursiva dos enunciados docentes deveria ser abordada pela análise das fontes discursivas e de conhecimento que autorizem o docente a costurar com arte seu patchwork.

Aproximo a ideia de trabalho autoral docente à escrita da dissertação, ambos autorais e dialógicos: patchwork. Para nos aprofundarmos nas tramas dessa análise de dados, retomarei os eixos de abordagem anteriormente citados, utilizados em ambas as entrevistas, considerando as especificidades de recortes das apresentações de prática de Janete e Nina.

O primeiro momento falava sobre as professoras no grupo de formação, como ambas viam sua participação e integração ao grupo. Leremos primeiramente um trecho da entrevista da professora Janete, em que ela fala da importância do EPELLE na mudança da identidade do grupo como um todo:

Eu acho que o EPELLE, em 2011, a gente precisou disso pra perceber o quanto a gente podia ser um grupo, porque acho que a gente é um bando. Aqui a gente percebeu que a gente podia ser um grupo. Então a gente conseguiu ver que tinha competências profissionais, que até então, a gente não percebia que a gente tinha, até porque a gente não conseguia ter esse encontro, esse momento. Aqui, a gente começou descobrir quanta coisa boa a gente tem. E aí a gente fez aquele movimento todo na Guararapes de mudanças, que refletiu naquilo. A gente não quer mais essa direção, queria mudar e a gente conseguiu fazer aquela mudança toda. E hoje o que a gente tem lá é que a gente consegue se fortalecer enquanto grupo, o que eu sinto nessas amizades que a gente tem, são amizades muito fortes eu não cito nem, assim, a parte da direção da escola. A gente consegue hoje separar, antigamente, a gente vivia numa guerra na escola. Mas hoje a gente separa o que é o profissional com a direção e o que é o pessoal. A gente não vive numa guerra declarada na escola graças a Deus, apesar de ter tido aquela questão que você sabe, com a colega a pouco tempo. Aquelas guerras não acontecem mais, aquela “fofocalhada” que existia na escola, graças à Deus isso não acontece mais. Acho que isso se dá até pela consolidação dessas amizades que se fortaleceram muito dentro da escola e isso é uma coisa que me nutre muito. Quando eu passei por essas dificuldades todas, no ano passado, elas me deram amor e falaram assim: “Vem, não deixa a peteca cair, sabe? Você tem muita coisa boa pra dar”. Quando você esteve lá no início desse ano, você falou pra mim uma coisa assim, quando você foi embora, as meninas falaram assim: “Viu, ela acredita em você” Não sei se você lembra?” Janete você é muito boa, não deixa, sabe, traz isso de bom que você tem.(...) No primeiro ano o EPELLE serviu pra gente

se conhecer até enquanto professora mesmo, porque a gente não conseguia saber nem a qualidade profissional das colegas, porque quando tinha o Centro de Estudos a gente não conseguia assim - "Me fala da sua experiência, do que você faz na sua sala"- porque o Centro de Estudos ou era pra lavar roupa suja, ou era pra fazer repasse de informações que vinham da secretaria, a gente não conseguia fazer uma troca.-" O que você fez na sua sala que foi legal, vamos trocar? O que você sabe fazer de legal?" Partilha, aqui a gente conseguia ver o que a colega fazia:" Me diz o que você pensa sobre isso", A gente conseguia ouvir umas as outras lá na escola a gente não conseguia conhecer o quanto profissional, lá a gente não conseguia isso. Então, o EPELLE serviu muito pra gente se conhecer o quanto professora, ali pra uma amizade como você falou, né, pra tudo, o respeito até, porque você passa a considerar, a gente saía de lá 16:30 aqui começava 18:30. A gente ia no Rio Sul lanchar, lá a gente não conseguia fazer isso. Serviu pra gente conhecer o lado bom, o lado que a gente queria e o lado que a gente não queria, porque a gente conhece a pessoa como um todo, saía fora da escola, conversava, conversava, conversava e chegava na escola e não era um discurso muito próprio, servia pra gente conhecer mesmo o que queria e o que não queria conhecer"

A partir da leitura do fragmento da entrevista, é possível observar que a entrada da pesquisa na escola citada foi de fundamental importância por diversos fatores: a união do grupo, a valorização profissional das docentes, a importância do encontro entre os pares para o fortalecimento da identidade do grupo e das identidades individuais, constituídas no convívio social.

Na entrevista de Nina, de respostas mais curtas, vemos uma perspectiva identitária diferente, que se revela surpreendente já na primeira resposta. Após ouvirmos um trecho da sua apresentação de prática, em que Nina inicia falando de sua postura de professora iniciante à frente de uma classe de alfabetização pela primeira vez em sua carreira docente, ela aborda a entrada no grupo, que ocorreu no segundo semestre do segundo ano da formação:

É complicado falar, eu fui para o EPELLE porque a Ludmila estava lá na escola com a pesquisa, e eu inúmeras vezes estive no grupo de pesquisa, e nunca concretizei um mestrado, que era o que eu queria, ou achei que queria, não sei mais. E quando eu cheguei na Guararapes, eu pensei: com tantas escolas eu caí justamente em uma que tem uma pesquisa-formação da UFRJ, é muito destino. O que mais me entusiasmou foi a possibilidade de mestrado. Quando comentaram dos encontros, com a Lud, as doutorandas e as mestrandas, eu não acreditei. Eu fui com esse intuito, eu nem tinha bolsa. Sendo mais franca possível, meu interesse não era o que eu poderia aprender ali, mas o mestrado. Eu nunca falei isso antes, mas acho que faz parte. Eu peguei o EPELLE numa fase em que vocês já tinham estudado mais, a literatura toda foi mais no primeiro ano. A

parte que eu peguei mais, 2012 do meio para o final, eu fiquei muito impressionada, um clima muito tenso, medo de falar da prática, das coisas que aconteciam. Isso me impressionou um pouco, eu fiquei mais acanhada. Em 2013 eu participei mais, em 2012 eu estava vendo “onde eu estou?”. Fora que ainda tinha a questão da bolsa, as pessoas pensavam: quem vai sair para a Professora Nina pegar a bolsa? Eu tinha a preocupação de me conter mais no EPELLE pra não criar um desconforto na escola. (...) Sempre fui muito verdadeira com elas. A mudança nesse caminho, com a troca das bolsas, oficial, as coisas ficaram claras, eu fiquei mais à vontade no EPELLE, aconteceu nas férias, já começamos o ano letivo eu no EPELLE, com bolsa, eu não precisava me preocupar se isso ia pegar bem ou pegar mal. Aí eu consegui me envolver mais com o EPELLE. A parte do caminhar junto aconteceu muito mais por eu ter sido convidada pela direção da escola a assumir a alfabetização, coisa que eu nunca tinha feito, minha formação era toda voltada para a Educação Infantil, e eu continuei com a minha turma e fui para a alfabetização. Aí meu interesse mudou no EPELLE, porque eu tinha um compromisso, eu tinha que alfabetizar aquelas crianças. Eu estava num grupo de formação de professores, com foco na formação de leitores, então eu vi: o EPELLE é um lugar que eu vou usar muito para me ajudar a alfabetizar essas crianças. Foram todas as circunstâncias, tudo conspirou a favor. O convite da direção, o envolvimento com a minha turma, eu não podia ir para a alfabetização à toa, e estar num grupo que discute alfabetização... Isso me bagunçou um pouco. Eu mudei, não acho que é a mesma coisa e estar com meus estudos voltados para a alfabetização, e estar com os estudos voltados para tentar o mestrado. Por isso essa ideia de caminho, meu caminho mudou dentro do EPELLE, claro que eu não deixei de querer fazer o mestrado, em momento algum, mas quando eu entrei no EPELLE eu queria isso, e quando esse meu compromisso com a escola e com as crianças aconteceu, eu vi que era um espaço com tanta gente que estuda e que alfabetiza, e que eu podia ser alfabetizadora.

A leitura do trecho da entrevista com a professora Nina traz claramente a ideia que apostamos com essa pesquisa, ou seja, de ouvir o discurso do professor, destacar sua voz, o que o docente tem a dizer sobre sua prática como forma de delinear sua identidade docente de maneira dialógica e reflexiva, evidenciando os traços dessa identidade alterados durante a formação, descritos pelo próprio professor. O discurso de Nina mostra nitidamente uma mudança em suas marcas identitárias, e a expressão “me bagunçou um pouco” contextualiza essa ideia ao revelar a força da formação continuada nesse processo de mudança, na interação com o outro, em que o sujeito constitui a sua identidade (Brandão, 2004, p. 76). Dessa forma, podemos compreender que a identidade está em constante alteração na interação com o outro, e a formação continuada em uma perspectiva discursiva tem papel ímpar nesse aspecto. Conforme Antônio Nóvoa, estar em formação

continuada é trabalhar para o desenvolvimento dessa identidade, que é também profissional:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p.25)

O segundo eixo de análise das entrevistas trazia uma abordagem mais direcionada aos aspectos teóricos trabalhados na formação, e a maneira como esses conceitos influenciaram no seu trabalho em sala de aula. Para isso, foram recortados momentos da apresentação e análise de práticas em que elas justificavam as suas escolhas metodológicas baseadas em conceitos diversos, buscando embasar o trabalho que estava sendo apresentado. Na entrevista de Janete, temos uma visão de como a formação continuada influenciou a constituição epistemológica docente, o que ela relata a partir da metáfora de “malinha de conhecimentos”:

A minha malinha em questão de aprendizagem, aumentou muito. Não é uma malinha, agora já é uma mala. Começou o primeiro ano, no ano passado essa mala não cresceu muito, mas vocês vão dando os caminhos, e a gente vai, cada um vai encher sua mala com aquilo que quiser. A gente vai correndo atrás, vocês falaram lá- “Vamos ler o Bakhtin” - e aí a gente vai procurando, desde o início desse semestre vocês falaram alguns livros. A Nina foi lá e comprou, compartilhou comigo, e aí baixei alguns em pdf, comecei a ler, me desestimulei, porque a leitura dele é complicada, é difícil. Falei “caramba não vou desistir”. Lud, não tem como a gente sair de uma formação, vocês citam ele o tempo todo, não tem como a gente passar batida, eu me sinto um peixe fora d’água. Quando vocês falam dele, eu quero ver o que esse cara veio ao mundo dizer eu tenho que ir lá e entender alguma coisa dele. E aí fui lá tentar me entender com ele, assim, ele começa falando do herói, do não sei o que. (...)Fui lá nos gêneros do discurso e aí no início não estava entendendo nada. Aí quando ele começou a falar do gênero primário, secundário, aí eu comecei entender meio que mais ou menos o que ele estava querendo dizer. A gente vai buscando, vocês vão jogando e a gente vai buscando cada um aquilo que quer. E aí a gente vai sem problema. Então, se eu disser que eu não tenho uma bagagem, hoje, maior do que aquela que eu comecei é mentira. Se eu disser que hoje eu não me sinto, com mais propriedade enquanto professora alfabetizadora, com mais recurso, eu não tenho como dizer, isso é uma grande mentira. Eu hoje, me sinto muito mais fortalecida pra sentar e discutir sobre a alfabetização do que há três

anos atrás, hoje eu me sinto muito mais preparada, com muito mais propriedade pra conversar.

O discurso da professora Janete evidencia muitos aspectos importantes trabalhados nessa pesquisa, como por exemplo a citação da perspectiva bakhtiniana que norteia o grupo de pesquisa e, por conseguinte, a própria formação construída no EPELLE. O discurso de Janete revela as dificuldades de compreensão conceitual que ela enxerga em seus estudos de Bakhtin, mas destaca, em contrapartida, o movimento de estudo que foi consolidado com a participação no EPELLE, destacando a interação com as colegas, neste caso é citada especialmente a Nina. Assim, Janete destaca o seu crescimento enquanto professora alfabetizadora, afirmando sentir “mais propriedade”. Podemos compreender a ideia de propriedade associada ao conceito de autoria, de modo que a formação discursiva e dialógica corroborou para o processo de apropriação de sua prática por parte de Janete, hoje mais autora no discurso e na práxis da alfabetização.

No discurso da professora Nina, podemos notar vieses diferentes, reveladores de marcas identitárias dela, ao somarmos com a resposta da primeira questão. Com um discurso mais voltado para a análise de sua prática e identidade profissional, ela nos fornece elementos importantes para compreender de que maneira os estudos e discussões teóricos no espaço da formação continuada foram relevantes para o seu fazer profissional:

Analisando a diferença do que eu faço para o que o EPELLE propõe, eu já tinha por formação mostrar para a criança que a escrita está em tudo, na vida dela e na minha também. No EPELLE eu aprendi a conhecer esses conceitos, um nome para aquele tipo de prática que eu não antes detalhasse tanto. Quando a gente faz assim na sala de aula com a escrita, é muito real, e quando você lê na academia, parece forçado, precisa articular com a prática, quando você pensa na prática, vem o significado. A escrita da criança está ali, não estou forçando a barra.(...) Foi muito importante, porque eu sempre via as meninas discutindo conceitos de etapas da aquisição da escrita, que eu não focava tanto por estar na Educação Infantil. No caso da reescrita, a parceria me fazia mais motivada a encorajar as crianças a escrever, a ler, mas na intervenção eu sentia que faltava um know-how, e no EPELLE eu queria aproveitar justamente sobre essas intervenções, e eu queria convidar o povo a pensar isso comigo, e na apresentação de prática isso é possível.

Desde a primeira resposta, a professora Nina nos deixa clara uma mudança identitária marcada pela sua mudança de atuação profissional - antes professora da

Educação Infantil, agora professora alfabetizadora em constituição -, revelando as dificuldades enfrentadas pela mudança e a importância da interação com as colegas alfabetizadoras no espaço de formação para a superação dessas questões. Nesse aspecto, Mikhail Bakhtin ressalta a importância da interação:

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual a uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (Bakhtin, 2003, p. 34).

No terceiro eixo da entrevista, a pergunta sobre as mudanças ocorridas a partir da participação na formação continuada foi mais direta, questionando-as sobre o que mudou no trabalho docente com o EPELLE. É interessante observar que partir da apresentação de práticas, ao formular as perguntas enquanto entrevistadora, sentia-me mais explícita, pois partia, de certa maneira, do discurso delas. Foi possível observar ainda um movimento de Janete e Nina no sentido de buscar apoio para o que respondiam no seu próprio enunciado sobre a prática, revertendo a ideia de indizibilidade antes discutida. Nesse momento de perguntas mais diretas sobre as mudanças no trabalho em sala de aula, Janete apresenta um discurso bastante revelador:

É, eu acho que sim, mudou porque eu acho que agora, eu já, tenho trabalhado, com eles, partindo, muito dessa diagnose que eu faço com eles. Quando eu peguei esse grupo, eu procurei fazer uma diagnose com eles, pra tentar, atende-los, exatamente a partir daquilo que eles precisavam. Agora em 2013, eu percebi que assim, crianças alfabéticas, eu tinha umas sete, ou, oito, só, no terceiro ano. E aí não adianta eu querer partir, com textos enormes, pra eles, conforme já vinha orientação da secretaria, porque não vai dar certo, até porque eu tinha um grupo grande de crianças que estavam silábicas ainda, e silábicas só usando vogais. Então, eu fui fazendo um trabalho bem direcionado pra conseguir ir aumentando o conhecimento deles. Antes, eu já ia partindo com eles, meio que não respeitando. Não é que eu não respeitasse, como é que eu posso te explicar?! (...) Assim: já que não tá todo mundo igual, “Para tudo, vamos todo mundo começar do zero”. Gente, eles estão no terceiro ano eu tenho que mesclar esse grupo, e quem tá lá na frente ai ter que ir, e quem tá aqui atrás, vai ter que dar um jeito de chegar lá na frente. Então, eu fui tentando respeitar onde cada um estava, pra fazer com que eles fossem caminhando. Antes o que eu fazia, eu

parava tudo e começava do zero com todo mundo, porque é a forma que eu conseguia me organizar. Hoje, eu já consigo me organizar, de forma a atender todos eles em pequenos grupos, em suas diferentes demandas. E aí, assim, é o que eu digo, fui me apropriando desses diferentes momentos que eles podem estar, e conseguindo atender cada um de maneira diferente, para que eles possam caminhar.

A professora Janete traz, em seu discurso, as questões do seu fazer docente que a imobilizaram em algumas situações, contudo, conforme podemos observar, houve uma mudança em sua postura profissional. Ao afirmar que “meio que desrespeitando”, não considerava as individualidades do processo de alfabetização de cada um dos seus alunos, “começando do zero” a cada início de ano letivo em que tinha um quantitativo de alunos não alfabetizados em seu grupo e percebendo essa atitude como equivocada, podemos considerar que houve uma mudança na sua identidade profissional. É visível ainda uma alteração na consciência acerca das marcas identitárias de cada aluno do grupo, agora consideradas e respeitadas em um trabalho diversificado que considera as individualidades de seu desenvolvimento.

Ao pensarmos no mesmo eixo de abordagem em relação à resposta da professora Nina, vemos uma postura diferente em relação à Janete. Contudo, vale ressaltar que se trata do primeiro ano de Nina na alfabetização, e a apresentação de práticas utilizada na entrevista ocorreu em abril, princípio do ano letivo. Dessa forma, no que se refere ao campo da alfabetização, podemos afirmar que ainda não houve tempo para um amplo desenvolvimento da experiência docente, como é o caso de Janete, que traz em seu discurso suas experiências de ação e reflexão, lapidadas pela constituição dialógica de sua identidade profissional.

A pergunta direcionada à Nina tinha como ponto de partida a apresentação de práticas, mais especificamente em um momento em que as professoras perguntavam a ela sobre a escolha de uma história conhecida da turma como ponto de partida do trabalho de leitura e escrita do grupo, e Nina respondeu da seguinte maneira:

Dentro dessa sequência de atividade, eu julguei que seria mais conveniente, foi muito específico. Ali achei, que poder uma história decorada, no começo do ano, era melhor, e tinha sentido para eles. A minha turma adora ciências, e a primeira notícia de jornal que eu levei foi de um meteoro que caiu, mas eu conhecia o grupo bem.

Do discurso de Nina podemos depreender que ela considerou que valorizar o conhecimento prévio do grupo um novo ano de escolaridade era importante para

fortalecer a autoestima das crianças, que ela já havia conhecido no ano anterior, ao trabalhar com a turma na Educação Infantil. Assim, podemos ligar a resposta de Nina à de Janete no que tange à constituição da identidade, seja ela docente ou dos membros da turma: o conhecimento do grupo para Nina e a experiência de Janete as fizeram considerar as individualidades e marcas identitárias, respeitando-as e considerando-as no processo de ensino.

No quarto momento da entrevista com as professoras Janete e Nina, falamos sobre a escrita docente, um ponto importante e sempre destacado durante as formações. Pude observar, durante esses dois anos acompanhando o EPELLE, o desenvolvimento da “intimidade com a escrita” por parte das professoras. Vale ressaltar que cada uma tem seu ritmo, sua identidade, sua relação com a escrita. Por meio das atas dos encontros, apresentações de slides nas apresentações de práticas, pequenos textos escritos como comentários de temas trabalhados e até mesmo pela escrita de artigos, cada vez mais o envolvimento das professoras com a escrita se ampliou. Nos momentos das entrevistas, a partir de perguntas diretas, o envolvimento da escrita com a identidade docente se marcou, como veremos a seguir, primeiramente na entrevista de Janete:

Eu tenho sim essa resistência pra escrita, eu tenho uma facilidade muito grande de leitura, eu leio muito, leio mesmo, mas eu não sei por que eu tenho essa resistência a escrita. Não é uma resistência de agora, eu já sofri críticas severas, por causa disso inclusive, na minha última pós-graduação em psicopedagogia. Eu quase não recebi o diploma por causa disso. Participava dos trabalhos, tinha uma participação oral maravilhosa, em sala de aula lia os textos, participava, mas no momento de fazer o registro escrito... Eu poderia falar tudo pra você, acho que eu falei aqui, mas pra chegar e fazer esse registro escrito, eu tenho essa resistência, mas eu vou fazer, eu prometo.

Considerando a escrita como uma ação formadora, por permitir a reflexão sobre diversos temas e até mesmo sobre o seu próprio fazer docente, somada à decisão de publicar texto de docentes para docentes, sair dessa postura de resistência é importante para o crescimento profissional, tendo sido esse um dos principais objetivos do terceiro ano de EPELLE, em que parte considerável do tempo foi direcionada à discussão das temáticas dos artigos das professoras, relacionados às questões oriundas de sua prática. A esse respeito, Sônia Kramer afirma que

Nesse processo, aprender com a experiência, rever a própria trajetória com a leitura e a escrita, reler aquilo que foi escrito em cada um de nós — e não só aquilo que aprendemos a escrever e a ler — podem se constituir em ações formadoras da maior importância. (KRAMER, 1998; p.21)

A resistência à escrita descrita pela professora Janete também se revela ao perguntarmos à Nina a respeito do seu relacionamento com a produção de textos:

Eu sou muito rebelde com a escrita, tenho uma dificuldade em escrever alguma coisa porque me mandaram escrever. Eu escrevo textos, até mesmo sobre o EPELLE, mas eu não me sinto à vontade de mostrar para ninguém. Essa escrita minha é mais bacana do que essa escrita para o outro. Quando a IC me pediu um nome fictício para o projeto, eu escrevi uma poesia sobre qual seria o nome. Eu sei que não posso ser assim, rebelde com a escrita.

Caracterizando-se como rebelde com a escrita, a professora Nina sinaliza a sua dificuldade em escrever por ter que cumprir tarefas, se revelando mais adepta da escrita “livre”, sem a necessidade do interlocutor direto, como as produções que escreve mas que não se sente à vontade para compartilhar com um leitor, guardando somente para si. A partir dessas posições, é necessário refletir sobre o lugar da escrita nas salas de aula, visto que, muitas vezes, é associado somente ao cumprimento de normas e trabalhos, perdendo o seu valor de registro, de si e do que está no entorno do indivíduo que escreve. Assim, apostamos que trabalhar com a escrita na formação continuada é uma forma de ver emergir como possibilidade a autoria docente, de maneira mais palpável, para além do oral, sendo marcado no e pelo registro escrito:

Afinal, se ler possibilita acessar informação, conhecer o que era até então desconhecido, produzir sentidos a partir dos textos escritos pelo outro, desejar muito mais leitura e o que com ela se conquista, dialogar relatar descrever, informar, comentar, explicar, analisar, discutir, opinar e manifestar tudo o que achar por bem, por escrito, possibilita o exercício da necessária expressão. E da generosidade. E do compromisso. Não só com o outro, mas também conosco. Com o outro porque essa é uma forma de compartilhar. E conosco porque a escrita permite a cada um de nós se conhecer melhor e se dar a conhecer aos outros. (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 24)

Nas considerações de Janete e Nina sobre a sua própria escrita, podemos perceber a importância do estímulo à escrita em uma formação continuada que saia da postura prescritiva e que convida à interlocução e à dialogia com os colegas,

formadores, escritas e vivências, suas e alheias, demovendo o professor de uma postura resistente que o afasta da escrita enquanto uma prática social de formação profissional.

O quinto eixo de análise diz respeito ao futuro do EPELLE, que no segundo semestre de 2013 teve um tempo dedicado à leitura de textos de Bakhtin, mais especificamente voltados para a temática dos gêneros textuais. Esse ponto das entrevistas se tornou diferenciado pela marca temporal que possuem: a entrevista com a professora Janete ocorreu antes do trabalho de leitura, e a entrevista com a professora Nina, depois de finalizado o semestre em questão. Cabe considerar que são professoras com marcas identitárias singulares, mas o entrelaçamento temático e temporal tornou-se interessante, posto que a professora Nina foi uma das que mais pediu para que realizássemos o estudo de Bakhtin na formação continuada, sendo uma das primeiras a realizar as leituras e compartilhar arquivos digitais dos livros com as colegas epelleanas. Primeiro, vamos à resposta de Janete a respeito de sua expectativa para a leitura de Bakhtin:

Entrevistadora 1: A gente vai trabalhar por seu pedido, o pedido de todas vocês, as concepções bakhtinianas e as idéias de gêneros discursivos, é um estudo teórico que a gente vai fazer. Como você diz que a gente fala de Bakhtin, desse cara. Assim, você tem uma expectativa, vamos registrar agora nessa entrevista de o que pedir, que vai servir pra você agir diferentemente com os seus alunos?

Janete: Isso, realmente eu pensei muito, exatamente ontem, como estava lendo ele de novo, eu estava relendo. Eu fiquei pensando, pra quê isso me serve em sala de aula?

Entrevistadora 2: E você chegou a alguma conclusão?

Janete: Não.

Entrevistadora 2: É pra isso que serve o EPELLE, né? Pra gente repensar. Mas, assim, a sua expectativa?

Janete: A minha expectativa, é que ele tem que servir, porque ele não ia ser tão famoso à toa. (Risos). Todo mundo fala dele, ele é citado por todo mundo, que é famoso na área de educação, todo mundo que vai pra congresso, todo mundo que tá grandão na faculdade, fez mestrado, fez doutorado, só fala dele, então alguma coisa ele tem que servir. Gente, não é possível.

A resposta de Janete, de certa maneira divertida, fala de sua expectativa a respeito da aproximação de um filósofo da educação tão citado pelos “grandões” da faculdade do cotidiano da sala de aula, do seu fazer docente, numa nítida divisão cultural entre escola e academia que se arraigou no paradigma identitário dessas duas instituições. Essa dissociação é negada por Zeichner (1998), que afirma que

A prática do professor é resultado de outra teoria, quer seja ela reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida em que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais com a diferença entre suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as grandes teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a avaliação de objetivos educacionais. (ZEICHNER, 1998, p. 21).

A professora Nina, ao falar de sua visão sobre os estudos de Bakhtin realizados, traz uma contribuição importante ao revelar ter sentido um certo distanciamento das colegas em relação aos momentos de estudo, como se tivessem medo de se expor em relação a um conhecimento mais acadêmico, até então pouco relacionado com a prática docente:

Não me saciou, preciso ler mais, o pouco que eu li, me parece ser mais esmiuçado, não é instantâneo. Mais estudos, mais voltados para a prática. As pessoas tem dificuldade mas não querem fazer pergunta, e eu com o caderno cheio de perguntas, me sentia pouco à vontade.

Nesse momento, é importante abordar a questão que emerge das respostas de Janete e Nina: a relação entre teoria e prática, uma questão ainda nebulosa para alguns, sejam eles pesquisadores ou professores. Numa visão gramsciana básica de teoria e prática, podemos considerar que a teoria fomenta um conhecimento da realidade pela via analítica, e a partir desses pontos de análise estabelece finalidades de alteração dessa realidade. Contudo, para concretizar a alteração que se intenta é preciso atuar diretamente sobre a realidade, pela prática, de maneira articulada. Essa articulação entre teoria e prática é fundamental para que haja de fato uma práxis capaz de alterar a realidade.

Se coloca o problema de identificar teoria e prática, coloca-se neste sentido: de construir sobre uma determinada prática uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico do ato, tornando a prática mais homogênea, isto é, mais elevando-a a máxima potência; ou então, dada uma certa posição teórica, no sentido de organizar o elemento prático indispensável para que esta teoria seja colocada em ação. (GRAMSCI, 1999, p. 51)

Fomos buscar em Gramsci uma conceituação a respeito de teoria e prática porque em momentos anteriores do trabalho, com autores como Contreras, Zeichner e Schön abordamos aspectos da profissionalidade docente que abarcam essa ideia. Assim, a retomada de Gramsci nos leva a refletir sobre de que maneira essa discussão tem evoluído no espaço escolar e na formação continuada, pensando com que linha tênue se particiona teoria e prática, e como isso influencia diretamente o trabalho e a constituição identitária docente.

O último eixo de abordagem de nossas entrevistas com Janete e Nina invocavam a memória de futuro das professoras, conceito já abordado aqui. Perguntadas sobre quem seriam após o fim dos quatro anos de formação continuada no EPELLE, ambas tiveram um pequeno tempo de silêncio antes de traçar uma previsão para o seu futuro profissional a partir de 2015.

Janete, que está na pesquisa desde o início e que em todas as respostas nos revelou indícios de alterações em marcas identitárias citadas pela própria, fala pouco, em relação às respostas anteriores, sobre o seu futuro. Para facilitar a compreensão das respostas, unimos aqui as perguntas realizadas:

Entrevistadora 1: E aí a outra pergunta mais longínqua, é final de 2014, quer dizer em 2015. Você acha que a Janete, ainda, estará mais diferente ainda do que ela já está?

Janete: Com certeza, eu acho que esse ano, tá sendo um ano assim, crucial, na minha mudança, Lud.

Entrevistadora 1: É, ano que vem é o último ano, vou chorar quando acabar essa pesquisa, gente.

Janete: Vamos juntos continuar.

Entrevistadora 2: O que você acha que vai, principalmente mudar, quem vai ser a Janete em 2015, uma projeção?

Entrevistadora 1: Ela já falou uma coisa, que ela falou que ela quer um fazer mestrado. Nunca tinha ouvido isso da Janete.

Janete: É, eu queria muito investir, a minha única preocupação em investir no mestrado, é tempo, né?

Entrevistadora 2: É investimento de tempo grande.

Entrevistadora 1: Tem alguém aí, a chefe dela tá puxando a orelha dela.

Janete: Porque, pelo que eu vi, tem uma colega minha, no Andrews, que estava fazendo mestrado aqui, que teve que pedir demissão. (...) Professor e estudo, assim, não casam muito.

O discurso de Janete é revelador de vários aspectos identitários, como sinalizado pela própria professora ao se colocar em uma postura reflexiva. O enunciado final, endossado pela entrevistadora 1, que afirma nunca ter ouvido a

entrevistada falar do interesse pelo mestrado, revela um dado considerável a respeito da importância da formação continuada a partir da participação no EPELLE. Ao falar do seu interesse pelos estudos de mestrado, ela caracteriza esse interesse como um investimento profissional para o desenvolvimento de sua identidade social, saindo do paradigma do professor que não visa a entrada na vida acadêmica como caminho para uma constituição identitária profissional. Sobre esse aspecto, Claude Dubar afirma que

A identidade social não é “transmitida” por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. Essa construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação, que conquistou uma grande legitimidade para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição dos status sociais. (DUBAR,2005, p.156)

A professora Nina, em sua resposta, revela uma mudança identitária que aparenta ter sido descoberta por ela a pouco, nas interações dialógicas. A entrevista de Nina mostrou várias facetas de uma professora iniciante no que se refere a classes de alfabetização:

Entrevistadora: E depois do EPELLE, quem você acha que vai ser a professora Professora Nina?

Eu acho que eu vou ficar muito mais focada na questão da alfabetização. Quando eu saí da Guararapes e fui para o amparo no Borel, as diretoras conversaram comigo para saber o que eu fazia na Guararapes. Eu contei e elas falaram: “Ah, então você é professora alfabetizadora?” Eu fiquei assim... pensando... Sou. Sou professora da Educação Infantil, mas agora sou professora alfabetizadora e isso tem muito de EPELLE. As pessoas da Educação Infantil tem muito medo de ir para a alfabetização, mas o EPELLE foi aquele “vai, que a gente está junto”, e isso foi muito importante. Eu iria para a alfabetização, mesmo sem o EPELLE, pelo desafio, mas eu me senti muito mais segura. Eu acho que o fruto que vai ficar é eu ser professora alfabetizadora, não me vejo no segundo ano, eu estou de licença, mas se eu puder eu vou continuar na alfabetização.

As palavras de Nina revelam a sua autodescoberta como professora alfabetizadora, uma identidade que antes parecia alheia pela distância que os fatores institucionais impõem quando, por exemplo, fazem uma professora “da Educação Infantil” ter medo de atuar em uma classe de alfabetização. Pudemos

perceber também a importância da formação continuada nesse processo, sendo o EPELLE aquele apoio considerado muito importante nessa fase de transição identitária. DUBAR (2005, p. 26) traz uma ideia importante a esse respeito,

Ente as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar.

Numa análise conjunta das duas entrevistas, podemos observar que as professoras Janete e Nina apresentam marcas identitárias em seu discurso ao falar da sua prática profissional, revelando ainda elementos de alteração em múltiplas dimensões da identidade, conforme Claude Dubar. No entanto, há uma perspectiva de análise focada num olhar horizontal sobre o desenvolvimento das entrevistas que demonstra a fluidez das alterações identitárias, materializadas pelos discursos docentes. Ao traçarmos uma linha sobre o discurso de Janete e suas marcas identitárias reveladas a cada resposta, vemos um movimento que parte da alfabetização como entrada no tema, ao falar do EPELLE e das questões que a motivavam a estar no grupo. Em um segundo momento, vemos essa professora falar das questões teóricas com um certo distanciamento, revelando não ter muita segurança em lidar com os aspectos mais voltados para a teoria da formação, como demonstrado no eixo de abordagem que fala a respeito de Bakhtin. Contudo, ao final da entrevista, Janete revela seu desejo de cursar uma pós-graduação lato-sensu, que ela caracteriza como um investimento em sua formação, e que podemos ver como um espaço de enfrentamento de questões que ainda demonstram incomodar em sua identidade profissional: a relação entre teoria e prática, a resistência à escrita e um crescimento profissional oriundo de uma titulação. Nessa perspectiva CARROLO (1997, p. 27) afirma que:

A identidade para “si” ou “desejada” tem deste modo subjacente um processo biográfico. E a “identidade para outrem” ou “atribuída” tem subjacente um processo relacional. A articulação entre estas duas faces heterogêneas é a chave do processo da construção da

identidade profissional. Para Dubar “não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal.

Ao nos debruçarmos da mesma maneira sobre o discurso da professora Nina, temos elementos que, em alguns momentos, se invertem em relação à trajetória discursiva da professora Janete, antes analisada. Nina, ao falar de sua entrada no EPELLE destaca a possibilidade de estar próxima a um grupo de pesquisa, com intenção de cursar um mestrado através dessa ponte lançada pela formação continuada. Com relação aos aspectos teóricos, Nina afirma não estar satisfeita com as leituras feitas, precisando de aprofundamento nos conceitos bakhtinianos para que possa melhor relacioná-los com a prática. No momento final da entrevista, ao falar de seu futuro profissional, a professora reconhece a sua identidade de professora alfabetizadora constituída ao longo do trabalho em 2013 e dos encontros de formação continuada, ressaltando a importância desse espaço para enfrentar os desafios que se descortinavam. Sua perspectiva profissional se revela focar na alfabetização, buscar se apropriar desse lugar e se desenvolver nesse aspecto.

Na constituição da identidade docente, o professor encontra-se com diferentes linguagens, discursos, e significações sobre o seu fazer docente. Portanto, a formação continuada numa perspectiva discursiva deve compreender e assumir que

a identidade não é um dado adquirido não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Essa visão das duas entrevistas nos deixa clara a importância de uma formação continuada discursiva, que se proponha a ser um espaço dialógico em que os indivíduos e suas nuances de identidade sejam autônomos em seu processo de formação continuada e reflexivos a respeito de seu desenvolvimento profissional, saindo de uma estrutura estatizada em que os indivíduos são considerados seres unificados com pouca ou nenhuma autonomia pessoal.

A formação continuada é um espaço de constituição da identidade docente, e deve ser compreendido como um lócus de alteração identitária por meio de um movimento reflexivo que se caracterize pela dialogia da interação.

## 6. Considerações finais

*Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo  
Sou grão de rocha  
Sou o vento que a desgasta  
Sou pólen sem insecto  
Sou areia sustentando  
o sexo das árvores  
Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro  
No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço*

*Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas"*

Para começar o capítulo final desse trabalho, trago a poesia intitulada “Identidade”, do fabuloso poeta moçambiquenho Mia Couto, que conheci em um dos tantos espaços de constituição da minha identidade. Passeando pelos livros lidos para a construção do arcabouço teórico dessa escrita, encontrei o livro do poeta em meio aos outros, e esse encontro fez com que eu pausasse as leituras mais habituais ao longo desses dois anos de mestrado e me debruçasse sobre a poesia, visitando outros tempos, em que eu parecia ser outra. Conforme o poeta, é preciso ser outro para ser eu. É preciso mudar, experimentar, dialogar, “alterizar”. Uso o termo alterizar em relação à ideia de alteridade bakhtiniana, propondo um verbo, um neologismo: alterizar é se permitir interagir, com o outro, que pode ser um livro, uma poesia, ou até mesmo você em tempos passados, suscitado pelas sensações de interação que o viver nos fornece ininterruptamente. “Alterizar” significa, nesse texto, movimentar-se em relação ao outro, num movimento de reconhecimento de si pelo outro ao qual todos somos ligados pela linguagem. Conforme o meu filósofo preferido,

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas também, em graus variáveis, por

um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 2003, p. 314)

Assim, os discursos das professoras alfabetizadoras, ao longo desses dois anos de pesquisa, estão presentes em meu discurso nessa dissertação, assim como os discursos que já interagi, marcando a minha identidade. A partir disso, permito-me analisar os objetivos e questões traçadas no princípio dessa pesquisa, ainda em seu projeto. Farei essa análise de maneira breve, cuidando-me para não me tornar repetitiva em relação ao que já foi abordado durante esse texto.

### **6.1 Pontos de partida, portos de chegada**

Um aspecto que me estimulou profundamente nessa pesquisa foi a possibilidade de pesquisar aquilo que sempre me inquietou, desde o começo da minha trajetória docente, que é a identidade dos professores alfabetizadores. Muitas vezes, nos encontros do EPELLE, sentia-me contemplada como alfabetizadora e como pesquisadora, e me sentia privilegiada por poder pesquisar e estar em um espaço de formação em que discutíamos muitas das questões que me afligiam enquanto docente.

Nas minhas perguntas iniciais, transformadas em objetivos gerais e específicos, buscava compreender a identidade do professor alfabetizador através de seu discurso sobre a sua prática, influenciada pelas leituras de Bakhtin feitas no curso de Letras e nas perspectivas de análise do discurso, voltadas para a literatura russa, feitas com o professor Paulo Bezerra. Buscava ainda entender como o espaço da formação continuada poderia influenciar esse discurso, e, por conseguinte, a constituição identitária dos professores que ali estavam. Bakhtin sempre fora um ponto de partida em minhas leituras sobre a linguagem, desde o Ensino Médio, na formação de professores, em que tinha um “professor maluco de tentar ler essas coisas com adolescentes”, conforme ouvi diversas vezes de outros professores.

Meu objetivo geral era, no projeto de pesquisa, compreender a maneira como os diferentes traços identitários dos professores alfabetizadores são imbricados em seu discurso quando falam de sua prática em um espaço de formação continuada. Complexo na formulação, complexo nos conceitos envolvidos, mas muito

estimulante para uma dissertação. E assim fui atrás do meu objetivo, na trilha das identidades docentes reveladas nos discursos sobre a prática no EPELLE. Para tal, trabalhamos aqui com a análise das apresentações de prática, o que se revelou um novo desafio pela pouca bibliografia sobre o tema. O que no começo me pareceu assustador, depois se revelou um desafio em que me pegava pensando algumas vezes, buscando trilhar, com o apoio das leituras que tinha, uma constituição teórica para a ideia de apresentação e análise de prática. Partindo da perspectiva bakhtiniana, caminhei pelos gêneros do discurso para compreender as apresentações e análises de prática como um gênero discursivo em seus aspectos cronotópicos intrinsecamente relacionados ao EPELLE.

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 eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre saberei e verei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. (BAKHTIN, 2003, p. 21)

Trago ainda mais essa citação para tratar de várias ideias, reiterando-nas, mas nesse momento invoco-a para retomar o caminho que tracei na compreensão das apresentações de práticas como gêneros textuais, compreendendo ser um dos muitos olhares possíveis em um campo pouco explorado, diferentes mundos refletidos nas pupilas dos olhos de quem experimenta entrar por um território novo.

## **6.2 Caminho de pesquisa**

Os objetivos específicos dessa pesquisa eram bastante relacionados à análise discursiva docente sobre a prática no espaço da formação. Objetivamos analisar as formulações discursivas feitas pelas professoras alfabetizadoras para enunciar o seu fazer docente e o fizemos, durante o quinto capítulo, em que mergulhamos nas vozes das professoras Janete e Nina para responder às perguntas desse trabalho.

Foi nosso foco também levantar os aspectos da formação continuada citados pelas professoras ao falar de sua prática. Esse aspecto foi bastante explorado, de modo que podemos destacar vários pontos destacados pelas professoras, como a interação com os pares e com os formadores, os momentos de leitura e estudo de textos, e, com destaque, as apresentações de práticas, que mobilizavam muito o grupo, gerando uma discussão a respeito dos temas pedagógicos trazidos, como a reescrita, um debate que aparece nas apresentações de Janete e Nina, com o envolvimento de todos os professores e formadores presentes. É interessante observar ainda como foi valorizado pelas professoras a oportunidade dialógica desse espaço de formação continuada, muitas vezes impossibilitado nas rotinas da escola.

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos (Brait, 2012, 78).

Essa citação de Beth Brait traz uma conceituação de dialogismo para endossar nosso discurso sobre a sua importância, mesmo que esse não seja “simétrico e harmonioso” em todos os momentos. O dialogismo é o espaço de interdiscursividade, é o espaço de constituição identitária de si pelo outro, numa relação mútua de alteração. Contudo, em muitos lugares, até mesmo as escolas em seus momentos de “centros de estudos”, conforme revelado pela professora Janete, há a necessidade de um direcionamento, como o ocorrido na formação continuada em uma perspectiva discursiva.

Nos objetivos específicos, estipulamos também a necessidade de analisar a relação do conhecimento de pesquisa presente na formação continuada e o saber docente, que os relaciona com a prática do professor. A partir das apresentações de práticas, pudemos perceber que muito do conhecimento de pesquisa, antes encastelado nos espaços acadêmicos, está chegando à sala de aula, via prática docente, pelo que é discutido nos espaços de formação continuada. Ideias como a de gêneros discursivos e a reescrita, no caso das apresentações de práticas que analisamos, estão se materializando no discurso docente e saindo das concepções dicionarizadas que afasta a teoria da prática, sem significação. Conforme Antônio

Nóvoa (1991)

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos". (NÓVOA, 1991, p. 30).

No último objetivo específico traçado, buscávamos descrever alguns deslocamentos identitários presentes nos depoimentos sobre a formação continuada. Nas entrevistas de análise de apresentação de práticas, tivemos muitos elementos que corroboraram para esse objetivo, posto que, ao lermos as entrevistas, percebemos os deslocamentos identitários de Nina e Janete, de maneira bastante visível. É importante destacar essa ideia de deslocamento identitário, posto que há ainda uma ideia de identidade como núcleo rijo, e o que percebemos com essa pesquisa é justamente o contrário. A partir das leituras das entrevistas e das observações ao longo de dois anos de EPELLE, podemos afirmar que as identidades são fluidas, em constante alteração na relação com os indivíduos e situações que ocorrem no entorno desse ser, no processo de interação.

É pela análise dos "mundos" construídos mentalmente pelos indivíduos a partir de sua experiência social que o sociólogo pode reconstruir melhor as identidades típicas pertinentes em um campo social específico. Essas "representações ativas" estruturam os discursos dos indivíduos sobre suas práticas sociais "especializadas" graças ao domínio de um vocabulário, à interiorização de "receitas", à incorporação de um programa, à aquisição de um saber legítimo que permita a um só tempo a elaboração de "estratégias práticas" e a afirmação de uma "identidade reconhecida". (Dubar, 2005, p. 129)

Claude Dubar, autor muito presente na construção desse trabalho, afirma que as identidades se estruturam sobre os discursos, permitindo ao pesquisador, no caso desse trabalho, o acesso aos aspectos identitários. Dessa forma, portanto, a análise discursiva proposta aqui propôs uma entrada nas identidades das professoras Nina e Janete.

Em relação aos deslocamentos identitários, focos de análise por um dos objetivos gerais desse trabalho, pudemos notar que tanto Janete quanto Nina, através de seus discursos, marcaram suas alterações, atribuídas por elas mesmas à formação continuada em que estavam inseridas. Há vários indícios de deslocamentos identitários em toda a entrevista, com ambas, contudo, para essa finalização destaco as seguintes: Janete observa-se mais disposta a investir na

carreira docente através de estudos em um mestrado, saindo de uma postura de estagnação. Já Nina, que por sua vez tinha entrado na formação continuada visando uma aproximação do grupo de pesquisa para uma futura pós-graduação stricto sensu, vê-se, pelas demandas de sua prática profissional, influência do grupo de professoras da formação e pela formação em si, professora alfabetizadora. É interessante observar de que modo isso se dá, conforme contado pela mesma: uma colega de outra escola, em que ela chega, nova nesse ambiente, pergunta sobre o que ela fazia na escola anterior, ao que ela responde que trabalhava com o primeiro ano de escolaridade. Então, ela escuta de sua colega: “Ah, então você é professora alfabetizadora?” e só a partir desse momento dialógico com o outro ela se dá conta de sua alteração identitária. Nesse aspecto, Bakhtin, fala das palavras e do seu poder:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mas efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2004, p.41)

As palavras, o discurso e suas tramas revelam os aspectos das identidades, pondo-as em movimento e deslocamento no contato com os outros. Pelo discurso, podemos conhecer essas identidades, e pelo mesmo discurso, alteramo-nos no contato dialógico com o mundo. Nessa pesquisa, a interação com novos e diversos sujeitos constituíram-me outra, alteraram-me identitariamente, de maneira mútua. Despretensiosamente, deixo, com esse trabalho, a minha contribuição para as reflexões sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, considerando o seu poder de transformação identitária quando encaminhada em uma perspectiva discursiva e dialógica.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Benedita de. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTOBELLI, Cecília Celis Alvim. **As dificuldades e as queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: 2008.

ALVES MAZZOTTI, A. J. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, n.113, 2001.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa -Fundação Carlos Chagas**, v. 116, 2002.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro - Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Professores-leitores e sua formação**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. A linguagem da formação docente. **Revista Língua Escrita**, v. 1, p. 124-135. CEALE, UFMG, 2007a.

\_\_\_\_\_. Gêneros em constituição na escrita de portfólios por professoras alfabetizadoras em formação. **Anais do 16º Congresso de leitura do Brasil**. Universidade de Campinas, Campinas, 2007b.

\_\_\_\_\_. A construção de alteridades universitárias em interlocuções na formação continuada de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro. Trabalho apresentado No **V SIGET**, Caxias do Sul, 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao patchwork. Trabalho enviado para a **35ª Reunião anual da ANPEd**. Ipojuca, PE, 2012.

ANDRADE, L. T. & LIMA, M. B. Q. Formação continuada de professores: a constituição de autores pela interlocução. In: **Diálogos sobre diálogos**. Niterói, 2008.

ANDRADE, L. T. & REIS, C. B. Faça o que eu digo e faça o que eu faço: a escrita como via dialógica formadora. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 1, p. 1-16, 2007.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública**. Projeto de Pesquisa CAPES/OBEDUC 2010.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de educação entre os anos 1999 e 2003**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: 2006.

ANDRE, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa** nº 113. Porto Alegre, 2001.

ANDRÉ Marli. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas na poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: Dialogismo e construção de sentido**. São Paulo: Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004

BORGES. Maria Cristina Ramos; JESUS. Sergio Nunes de. Bakhtin/Ducrot: contribuições para a análise do discurso. São Paulo: **Bakhtiniana**, 2010.

BRANDÃO, Helena H.N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRANDÃO, Zaia. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação: Conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei Federal n. 9394/96**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: **Viver e construir a profissão**. Porto: Porto Editora, 1997.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **A educação continuada do professor**. Ciência e Cultura, São Paulo: 1988.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos políticos e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 31, 2006.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, Vanja Maria Dominices. **O projeto de formação continuada de alfabetizadores do programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: 2011.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DE-GRANDE, Paula Bacarat. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: 2010.

DINIZ -PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: Pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M.(org.) **A pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**. São Paulo: EdUSP, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIORENTINI, Dario; SOUZA, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, Mercado de Letras, 2011.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Jobim e; Solange. KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (81): 70-74, maio, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago.1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo **Cadernos CEDES**. São Paulo: 2001.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia** – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: Ijuí, 1998.

GEGe. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GERALDI, C. M. G. et alii (orgs) **Cartografias do Trabalho docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido;. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2005.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos** – disposições e variações individuais. São Paulo: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 2008.

LISTON, D. P., & ZEICHNER, K. M. **Teacher education and the social conditions of schooling**. New York, NY: Routledge, 1991.

LUCIO. Elizabeth O.; VAREJÃO, Joana F. A interdiscursividade entre universidade e escola pública nos percursos de uma formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Congreso Universidad**. Vol. I, No. 2, 2012.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, 1996.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau – da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1988.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 121-142, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PARDO, Maria Benedita Lima et alii. **Una “nueva” cultura para la formación de maestros: es posible?** Porto: Livpsic, 2008.

PENIN, Sonia T. S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos avançados**, 2001.

PLACCO, Vera M. N. S., Silva, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

PRADO, Guilherme V. T., CUNHA, Renata. C.O.B. O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos. **Gest. Ação**, Salvador, 2006.

PRADO, Guilherme V. T., SOLIGO, Rosaura (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 2009.

SCARAMUSSA, Cristiane Joazeiro Bortalho. **Escrita docente: a constituição de um gênero discursivo na formação continuada de professores**. Dissertação de mestrado. Univesidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, Teresinha Gomes da. **O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2006.

SOUSA, Margarete Ferreira do Vale de. **A fábrica de professores e a padronização do conhecimento.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, p.61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber:** Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto, Portugal: Rés-Editora, 1998.

VIEIRA, Giane Bezerra. **Alfabetizar letrando: investigação fundada nas necessidades da formação docente.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 2008.

## Anexos

### 1. Eixos de abordagem da entrevista planejada para a professora Janete

1º momento - Eu no EPELLE

Passamos dois trechos recortados do vídeo:

1. Em dezembro de 2012, depoimento gravado em áudio e vídeo sobre mudanças que aconteceram consigo
2. Pedacinho final do vídeo de sua apresentação de práticas.

Pedimos à professora que recupere alguns momentos seus que se tenham marcado em sua memória desses 2 anos e meio de EPELLE, quanto aos seguintes aspectos:

- ✓ As relações entre os professores, nos grupos que se conglomeraram diferentemente
- ✓ Alguns momentos no grupo da escola Guararapes, em que o EPELLE tenha influenciado nos acontecimentos
- ✓ Pontos de destaque sobre a formação oferecida
- ✓ Realização das tarefas solicitadas, inclusive de leituras de estudo

2º momento - Os conceitos sobre a língua, as concepções sobre ensino de língua escrita

Passamos o pedacinho do vídeo final (antes do anterior) quando Janete recupera o seu trabalho apresentado e fala sobre leitura fonemas, escrita e heterogeneidade de turmas.

Suas mudanças de concepção em relação ao trabalho de Leitura, de Escrita, de oralidade e de Conhecimentos Linguísticos

3º momento- Mudanças

O que mudou, em si e no trabalho (perguntas 1 e 2 acima), teria mudado como efeito do EPELLE?

O que tem de EPELLE nas definições trazidas da apresentação de prática (palavra, sílaba, leitura, escrita, pontuação)?

#### 4º - O lugar da escrita

Qual o lugar da escrita na vida da professora Janete? Houve mudanças? Pensar a escrita na sala de aula, a escrita infantil e a escrita como espaço de reflexão sobre a prática.

#### 5º - EPELLE no futuro

O que o trabalho com as concepções bakhtinianas (pedido por elas) e as ideias de gêneros discursivos poderá auxiliar no trabalho seu trabalho como professor?

#### 6º Após o EPELLE

Quem vai ser a Janete ao final dos quatro anos de formação?

## 2. Eixos de abordagem da entrevista planejada para a professora Nina

1º momento - Eu no EPELLE

Passamos um trecho de áudio da apresentação de prática (4' até 4'45")

3. Como tem sido esse caminho, essa trilhada professora Nina no EPELLE?

Pedimos à professora que recupere alguns momentos seus que se tenham marcado em sua memória desse tempo no EPELLE, quanto aos seguintes aspectos:

- ✓ As relações entre os professores, nos grupos que se conglomaram diferentemente
- ✓ Alguns momentos no grupo da escola Guararapes, em que o EPELLE tenha influenciado nos acontecimentos
- ✓ Pontos de destaque sobre a formação oferecida
- ✓

2º momento - Os conceitos sobre a língua, as concepções sobre ensino de língua escrita

(A partir de 1'30") Fala sobre os conceitos, dúvidas, papel no grupo de levantar discussões conceituais fortes ("eu to aqui para pedir ajuda" e 46' a 46'56" - como eles pensam a escrita)

Suas mudanças de concepção em relação ao trabalho de Leitura, de Escrita, de oralidade e de Conhecimentos Linguísticos

3º momento - Práticas

O que tem de EPELLE nas definições trazidas da apresentação de prática? (8'15" a 8'45")

4º momento - O lugar da escrita

Qual o lugar da escrita na vida da professora Nina? Houve mudanças? Pensar a escrita na sala de aula, a escrita infantil e a escrita como espaço de reflexão sobre a prática. ( 16'48" a 17'10" – Fala das dificuldades de escrita para as crianças – começar por uma história que os alunos já conhecem bem)

5º momento - EPELLE no futuro

O que o trabalho com as concepções bakhtinianas (pedido por ela, principalmente) e as ideias de gêneros discursivos causou no trabalho seu trabalho como professora?

6º momento – Após o EPELLE

Quem vai ser a Nina ao final dos anos de formação no EPELLE?

### 3. Transcrição - Entrevista com a professora Janete

Entrevistadora 1: No final do primeiro ano do (EPELLE), já estava integrado, já tinha passado um monte de coisa. Não era o primeiro dia, não era a primeira semana, não era o primeiro semestre. A gente estava vendo outras coisas e achou você falando uma coisa rápida, então, a gente vai passar alguns trechinhos que a gente selecionou, de alguns momentos mais atrás e mais na frente pra você pensar um pouco e fazer uma auto reflexão aqui pro seu próprio processo. Então, o primeiro que a gente selecionou é esse aí, são dois na verdade: (começa a passar o vídeo, não é possível entender o que é falado no vídeo). Só isso, vamos ouvir a colega falando, quer ouvir de novo o que você falou? É uma frase praticamente, mas aí a gente esquece do ano.

Professora Janete: Essa foi a minha melhor apresentação.

Entrevistadora 1: A gente queria assim, puxando esses fios que são muitos né, densos, você fala bastante de você, né Janete. Eu sei que é difícil, mas vamos tentar fazer uma conversa aqui na sua medida também pra você pensar um pouco, fazer uma avaliação. Pra gente é super importante desses dois anos e meio de EPELLE que é o que a gente tem. Alguns aspectos que, talvez, eu deixe aqui, você fala do que você quiser também. Assim, pensar um pouco nas suas relações com os professores, que acho é uma coisa que a gente evidentemente vê que mudou. Então assim dentro do EPELLE, - claro que os professores não são os mesmos - mas você se relacionando com os colegas do EPELLE, que são da Guararapes. E também os dois são igualmente importantes pra você nessa relação, nos diversos grupos que foram se conglomerando. Diferentemente, ao mesmo tempo. Você pode falar um de cada vez. Não sei se faço uma pergunta de cada vez, fazer assim: uma de cada vez, primeiro dentro de EPELLE depois fala um pouquinho da escola, fala até ali da Guararapes, Conselho de Classe, e depois a gente vai caminhando mais pra, vamos dizer assim, o lugar de estudo que o EPELLE é. Como que você foi se comportando, essa coisa acadêmica, são coisas bem diferentes, então, vamos começar por isso. Como o grupo, o grupo do EPELLE que se constitui, também das suas colegas mais próximas que são as da escola, da Guararapes. Como é que você teve nesses dois anos e meio que possa, talvez, fazer uma avaliação. Você viveu isso daí, acho que

teve um momento negativo inicial e que agora tá menos tão negativo assim, pelo o que eu posso avaliar em relação ao EPELLE.

Professora Janete: O primeiro ano do EPELLE foi um ano muito bacana pra mim, eu aprendi muito, gostei muito. Assim, a gente ficava nessa salinha daqui debaixo, foi um ano muito bacana. Já o segundo ano do EPELLE foi o ano que eu particularmente não estava num momento bom, então acho que nada foi bom. Aí eu não posso atribuir exatamente ao EPELLE foi um momento meu, então Lud, eu não posso avaliar sendo o EPELLE, sendo Guararapes porque nada tava bom, eu não consegui investir em nada. Então, assim, se você for lembrar no ano passado foi um ano que eu não consegui produzir nada no EPELLE, então não posso avaliar, dizer que foi o EPELLE. A minha participação no EPELLE foi muito insatisfatória, na Guararapes foi insatisfatória.

Entrevistadora 1: E o primeiro ano de EPELLE?

Professora Janete: O primeiro ano foi muito legal, foi um ano de muitas descobertas, a gente estava fazendo aquela troca, conhecer novos teóricos. Cada encontro que a gente tinha era de novidades vocês estavam trazendo a parte teórica a gente saía daqui, assim, com muitas informações, Chegava em casa com aquele desejo de conhecer, de buscar. Quando a gente chegava na escola a gente ficava sempre trocando: “Ah ontem foi legal “. Quando a gente chegava aqui, se juntava, estar aqui estudando pra gente era muito legal porque a gente não tinha isso há muito tempo era uma novidade. Como na escola a gente não tinha essa oportunidade de estar juntas, em um grupo, pra estudo a gente tinha aqui, esse momento. Por mais que tivesse aquele centro de estudos, que nunca era um centro de estudos a gente tinha aqui esse momento nosso, de estudar. Então aqui foi um espaço que a gente usou pra se fortalecer nesse sentido, né, de estudar e de crescer. Foi um espaço que ajudou muita gente nesse sentido.

Entrevistadora 1: Em 2012 deu um intervalo, vamos dizer assim, deu uma baixa.

Professora Janete: Eu não posso dizer que esse intervalo, foi um intervalo para o mundo, foi um intervalo para mim. Eu acho que o EPELLE, em 2011, a gente precisou disso pra perceber o quanto a gente podia ser um grupo, porque acho que a gente é um bando. Aqui a gente percebeu que a gente é podia ser um grupo.

Então a gente conseguiu ver que tinha competências profissionais, que até então, a gente não percebia que a gente tinha, até porque a gente não conseguia ter esse encontro, esse momento. Aqui, a gente começou descobrir quanta coisa boa a gente tem. E aí a gente fez aquele movimento todo na Guararapes de mudanças, que refletiu naquilo. A gente não quer mais essa direção, queria mudar e a gente conseguiu fazer aquela mudança toda. E hoje o que a gente tem lá é que a gente consegue se fortalecer enquanto grupo, o que eu sinto nessas amizades que a gente tem, são amizades muito fortes eu não cito nem, assim, a parte da direção da escola. A gente consegue hoje separar, antigamente, a gente vivia numa guerra na escola. Mas hoje a gente separa o que é o profissional com a direção e o que é o pessoal. A gente não vive numa guerra declarada na escola graças a Deus, apesar de ter tido aquela questão que você sabe, com a Mariana a pouco tempo. Aquelas guerras não acontecem mais, aquela “focalhada” que existia na escola, graças à Deus isso não acontece mais. Acho que isso se dá até pela consolidação dessas amizades que se fortaleceram muito dentro da escola e isso é uma coisa que me nutre muito. Quando eu passei por essas dificuldades todas, no ano passado, elas me deram amor e falaram assim: “Vem, não deixa a peteca cair, sabe? Você tem muita coisa boa pra dar”. Quando você esteve lá no início desse ano, você falou pra mim uma coisa assim, quando você foi embora, as meninas falaram assim: “Viu ela acredita em você” Não sei se você lembra?” Janete você é muito boa, não deixa, sabe, traz isso de bom que você tem.”

Entrevistadora 1: Eu também fiquei triste, né Janete que em 2012 teve esse clima muito desmoronado. Todas vocês, do grupo todo, inclusive, claro que você também. Aí só querendo pontuar uma coisa, Janete você a gente quer falar de você, nessa experiência de atravessamento de 2011/ 2012. Depois a gente faz até um momento, se você puder do primeiro semestre de 2013 que está no meio do caminho, né.

É, eu acho, que a gente percebeu quando a gente encontrou vocês, naquele primeiro momento do grupo é que você tinha uma posição de liderança. Você era coordenadora e aí eu pergunto também se 2012. O fato de você, individualmente, tá passando por questões pessoais difíceis, que se juntava com profissional e tal, se também não deu essa desmoronada no grupo? Você tem uma figura centralizadora, você tem uma coisa, não no sentido negativo, no sentido positivo, negativo, pro bem ou pro mal, você é uma pessoa que importa muito pra sustentação do grupo Então,

você tá hoje positiva, que é bom pro grupo e naquele momento você tava negativa deu uma desmoronada. Quando você chegou, você era coordenadora e resolveu mudar para a sala de aula, até por causa da pesquisa teve um pouco isso. Você participar mais da pesquisa, como coordenadora você corria o risco de não estar aqui obrigatoriamente, não ser bolsista, né. E aí você falou” vou pra sala de aula”, inclusive, decidiu ir pra sala de aula de alfabetização em 2012, né, que não era muito a sua praia. Mas, então, essa questão de liderança como é que você sente, assim, você sente isso ou eu que estou jogando um pouco?

Janete: Já me falaram isso muitas vezes de exercer, que aqui na escola tenho uma questão dessa liderança, muitas pessoas já me falaram isso. Mas eu não queria carregar muito essa responsabilidade não, não queria mesmo. Já ouvi isso até de um estagiário, tipo assim,” você é uma das mais antigas aqui, você tinha que puxar o grupo”. Mas eu não queria carregar muito essa responsabilidade não, justamente por causa disso. Quando você exerce uma liderança boa, você puxa, mas quando você também não está bem você não pode afetar, desmoronar.

Entrevistadora 1: Bom, a gente falou um pouquinho, então aqui: Você acha que esses momentos diferentes, você falou vários, da Guararapes, do próprio grupo da Guararapes é indiretamente, mais ou menos, diretamente, tem relação com o que tava acontecendo aqui no EPELLE? Você acha que isso tem a ver? Vocês estavam aqui, reunidas toda quarta-feira, passaram a se ver toda quarta-feira pra estudo, que o Centro de Estudo não fazia essa função. Isso já foi alguma coisa que fez vocês estarem mais juntas, né, é só isso? Mais alguma coisa? O que você acha?

Janete :Como assim, se o EPELLE pode ter prejudicado de alguma forma?

Entrevistadora: Prejudicado, auxiliado.

Janete: Eu acho que não, prejudicado não.

Entrevistadora 1: Um espaço de reflexão que faziam vocês fazerem coisas na escola que vocês não fariam se estivessem lá.

Janete: Não eu acho que o EPELLE só veio pra fortalecer a gente, até porque naquele primeiro ano, a gente precisava disso, se fortalecer porque na escola a gente não conseguia, nunca, estar juntas.

Entrevistadora: É basicamente é esse o ganho, né.

Janete : No primeiro ano o EPELLE serviu pra gente se conhecer até enquanto professora mesmo, porque a gente não conseguia saber nem a qualidade profissional das colegas, porque quando tinha o Centro de Estudos a gente não conseguia assim - "Me fala da sua experiência, do que você faz na sua sala"- porque o Centro de Estudos ou era pra lavar roupa suja, ou era pra fazer repasse de informações que vinham da secretaria, a gente não conseguia fazer uma troca.-“ O que você fez na sua sala que foi legal, vamos trocar? O que você sabe fazer de legal?” Partilha, aqui a gente conseguia ver o que a colega fazia:” Me diz o que você pensa sobre isso”, A gente conseguia ouvir umas as outras lá na escola a gente não conseguia conhecer o quanto profissional, lá a gente não conseguia isso. Então, o EPELLE serviu muito pra gente se conhecer o quanto professora, ali pra uma amizade como você falou, né pra tudo, o respeito até, porque você passa a considerar, a gente saia de lá 16:30 aqui começava 18:30. A gente ia no Rio Sul lanchar, lá a gente não conseguia fazer isso. Serviu pra gente conhecer o lado bom, o lado que a gente queria e o lado que a gente não queria, porque a gente conhece a pessoa como um todo, saía fora da escola, conversava, conversava, conversava e chegava na escola e não era um discurso muito próprio, servia pra gente conhecer mesmo o que queria e o que não queria conhecer

Entrevistadora 1: Bom, nesse sentido uma vez você me disse também, Janete, que o EPELLE tinha te fortalecido, deixado mais segura, alguma coisa que você tinha ganhado um espaço ali, de várias coisas que tem a ver com formação e que achava que tinha relação com o fato de você de repente ter sido aceita, se candidatado e aceita pra entrar num colégio particular. Você acha que tem a ver?

Janete: Eu acho que é inquestionável, assim, o nome que a UFRJ tem, é questão curricular, mas não só o nome da UFRJ, mas o quanto você se apropria, você estuda, você cresce E se você chega numa entrevista, você dialoga melhor, você tem uma mudança na sua postura, com certeza, você se sente mais preparada, com certeza, o seu crescimento pessoal, profissional e pessoal. Acho que o ganho que você tem, assim, acabou o EPELLE, acabaram os quatro anos. Isso é meu, eu vou levar pra qualquer lugar que eu vá pro resto da minha vida, tudo que eu aprender aqui.

Entrevistadora 1: Mas não acabou, não acabaram os quatro anos. Então, assim, a gente já quer fazer uma avaliação. O que você destacaria, Janete? Você, nessa entrevista agora, o que você destaca como pontos altos, positivos e até negativos também dessa formação? Destaque sobre a formação, pode ser positivo, negativo, pode fazer a crítica, sabe que a gente é aberta, a gente tá aqui pra isso, essa formação é uma experiência que a gente tem mais é que melhorar. Tem mais um ano e meio pra melhorar, assim queremos ouvir agora, rasgadamente você pensar. Já tem dois anos e meio com altos e baixos, minha vida mudou, entrei pro particular, a direção mudou, um monte de coisas, minhas amigas saíram. E aí, o que do EPELLE, foi feito que você diz: "Meu Deus, isso é uma formação que tem uma cara". Que perfil é esse, o que você destacaria assim particular do EPELLE altos e pode ser baixo também?

Janete: Em que sentido, teóricos?

Entrevistadora 1: Você que escolhe, do que você falou até agora. Você falou mais de uma coisa de fortalecimento do grupo, de relações de uma coisa profissional, que você tá mais segura, mas tem conteúdo também.

Janete: A minha malinha em questão de aprendizagem, aumentou muito. Não é uma malinha, agora já é uma mala. Começou o primeiro ano, no ano passado essa mala não cresceu muito, mas vocês vão dando os caminhos, e a gente vai, cada um vai encher sua mala com aquilo que quiser. A gente vai correndo atrás, vocês falaram lá- "Vamos ler o Bakhtin" - e aí a gente vai procurando, desde o início desse semestre vocês falaram alguns livros. A Nina foi lá e comprou, compartilhou comigo, e aí baixei alguns em pdf, comecei a ler, me desestimulei, porque a leitura dele é complicada, é difícil. Falei "caramba não vou desistir". Lud não tem como a gente sair de uma formação, vocês citam ele o tempo todo, não tem como a gente passar batida, eu me sinto um peixe fora d'água. Quando vocês falam dele, eu quero ver o que esse cara veio ao mundo dizer eu tenho que ir lá e entender alguma coisa dele. E aí fui lá tentar me entender com ele, assim, ele começa falando do herói, do não sei o que.

Entrevistadora 1: Você começou a ler do começo?

Janete: Fui tentar, né, Lud! Fui lá nos gêneros do discurso e aí no início não tava entendendo nada. Aí quando ele começou a falar do gênero primário, secundário, aí eu comecei entender meio que mais ou menos o que ele estava querendo dizer. A gente vai buscando, vocês vão jogando e a gente vai buscando cada um aquilo que quer. E aí a gente vai sem problema. Então, se eu disser que eu não tenho uma bagagem, hoje, maior do que aquela que eu comecei é mentira. Se eu disser que hoje eu não me sinto, com mais propriedade, enquanto professora alfabetizadora com mais recurso eu não tenho como dizer, isso é uma grande mentira. Eu hoje, me sinto muito mais fortalecida pra sentar e discutir sobre a alfabetização do que há três anos atrás, hoje eu me sinto muito mais preparada, com muito mais propriedade pra conversar. Eu até tava revendo aquela filmagem, que foi feita no primeiro ano, que fui eu e outra professora. Gente, eu falei tanta bobagem, foi uma filmagem feita lá na escola,

Entrevistadora 1: Aaah, que apareceu no Youtube, não é isso?

Janete: Não falei tanta bobagem, mas assim, eu falei algumas bobagens, que hoje, eu refletiria mil vezes mais antes de falar. Coisas que eu falei, refletiria melhor. Assim com relação à parte ortográfica e aí me reporto até um livro que a gente leu, falando sobre essas questões ortográficas, da revisão, dos textos, que a gente tem mania de pegar o texto. E a primeira coisa que a gente faz é corrigir o que é ortográfico pois se não, não valoriza a questão do sentido do texto. Como é que eu falei aquilo tudo, lá no início do EPELLE. Então isso mostra um crescimento, isso é reflexo de tudo que a gente vem aprendendo no EPELLE, e é isso, é o EPELLE, e o que a gente aprende aqui fortalece a nossa prática na escola e que isso são coisas que vão conversando o tempo todo.

Entrevistadora 1: Então, em termo de conteúdos teóricos, abordagens, ponto de discussão.

Janete: E eu acho, especificamente, esse ano, o nosso EPELLE, tá com outra cara, tá com uma leveza, assim enorme.

Entrevistadora 1: Mas essa leveza de certa forma, teve momentos, também que eu estou trazendo pra você nessa entrevista, é que a gente mesmo tem a avaliação, de vários momentos de avaliação, grupo focal, questionário que a gente passou, que a

gente discutiu bastante. E uma das coisas que já foi dita, não exatamente por você, talvez, mas talvez sim, é que vocês gostariam que a gente cobrasse mais, que vocês estudassem, que vocês lessem textos, dissessem tudo que tá naquele texto. E aí faz parte da nossa bandeira de conduzir o EPELLE, uma coisa mais leve, mas, às vezes deixando, muito acontecer assim, o estudo ou não.

Janete: É mas, eu não sei por que, não sei se é porque eu tô de outro lugar esse ano, talvez eu esteja mais feliz, e por isso eu esteja achando o EPELLE mais leve, ou se realmente ele está. Eu hoje me sinto mais a vontade no grupo, eu não me sentia tão à vontade antes. Eu funciono um pouco assim, vamos ler texto aí eu vou lá.

Entrevistadora: 2013, Janete, eu acho que foi um semestre maravilhoso, eu entrei o ano muito triste, porque 2012 foi um ano difícil, eu falei: “Meu Deus, será que isso aqui não vai dar lugar a nenhum, a gente não vai avançar, nada vai acontecer?”. E realmente foi um ganho de energia, eu acho que 2013-1 aconteceu muito bem eu falo isso com formadora. Mas ele teve pouco estudo, não acho ruim não, porque foi como se tivesse, a gente desembocado. Como se fosse uma realização do que tava lá sendo adubado, construído e tal. Mas teve pouco estudo, estou achando muito positivo porque o ano de 2013, vai ter dois momentos, momento muito prático, em que a leveza que veio, as pessoas estavam muito animadas pra apresentar suas práticas. A gente discutiu questões, por dentro das práticas das professoras, sem trazer, se pensar bem, a gente não trouxe leituras, quase não teve leitura nesse primeiro semestre.

Janete: Leituras, assim, talvez ditas obrigatórias, mas todo mundo- eu não posso dizer todo mundo-eu tenho que falar por mim, né? Eu li muito por conta própria, os livros que foram indicados, eu fui lendo, é o que falei, assim, vocês vão dando o caminho, mas a busca ela é interior, você vai lendo por um desejo que é seu.

Entrevistadora 1: Por isso que a gente não é diretiva, entendeu? Essa coisa que vocês dizem: Ah, a gente queria que fosse diretiva”, exaustiva, que o texto fosse, a gente aprendeu tudo o que o Arthur Gomes de Moraes. Mas a gente acha que se a gente fizer isso, a gente vai estar conduzindo e induzindo vocês.

Entrevistadora 1: Que nota você se dá? Você realizou as tarefas? Você se sentiu, as vezes, tipo, não fazendo a lição de casa que a gente passava? Como é que você se sentiu, assim, atendendo as solicitações que a gente pede, muitas solicitações? Escreve, aí nem todo muito escreve, escreve isso, escreve aquilo, faz isso, faz aquilo, apresentação de prática, por exemplo, o pessoal demorou, mas também, as vezes fala assim, como é que eu estou no EPELLE, você é bolsista, ainda por cima, da Guararapes.

Janete: Eu vou me dar nota 3, as leituras eu faço, mas pra sentar e escrever, eu tenho, uma certa resistência.

Entrevistadora 1: E aí, como é que tá pensando, vai escrever o artigo como?

Janete: O meu artigo, eu tenho ele todo planejado, tenho ele todo em tópicos. Eu tenho sim essa resistência pra escrita, eu tenho uma facilidade muito grande de leitura, eu leio muito, leio mesmo, mas eu não sei por que eu tenho essa resistência a escrita. Não é uma resistência de agora, eu já sofri críticas severas, por causa disso inclusive, na minha última pós-graduação em psicopedagogia. Eu quase não recebi o diploma por causa disso. Participava dos trabalhos, tinha uma participação oral maravilhosa, em sala de aula lia os textos, participava, mas no momento de fazer o registro escrito. Eu tinha ,pedia a última tarefa, pra gente escrever o que significa o EPELLE. Eu não, eu poderia falar tudo pra você, acho que eu falei aqui, mas pra chegar e fazer esse registro escrito, eu tenho essa resistência, mas eu vou fazer, eu prometo.

Entrevistadora 1: Não, esse artigo tem que sair, né, até o final do ano.

Janete: Eu tenho assim, outra questão, que é, na verdade, justifica muito para mim, mas pra vocês não. Eu tenho assim, uma escola particular sim, eles levam a minha alma em cobrança. Eu trabalho lá cinco horas por dia, e eles levam, assim, doze horas do meu final de semana e fora as minhas horas da noite, é de outro mundo. Chego em casa, eu saio de lá as 18:10, eu entrego as crianças as 18:10, ainda tenho que subir, ajeitar a minha sala, saio de lá as 18:30, chego em casa as sete e meia, quinze pras oito. Aí dou janta pra minha filha, faz dever de casa, aquele esquema todo, boto a Isabela pra dormir, eu vou dormir em média assim, meia noite, e meia todo o dia, fazendo coisas. Isso fora o final de semana trabalhando, então,

assim, eu não tenho tempo, é de outro mundo, é uma cobrança assim fora do comum. Mas, eu tenho que organizar esse tempo, eu tenho que ajustar esse tempo, e muito do que eu não consigo sentar e me dedicar as outras coisas é porque é um trabalho de outro mundo.

Entrevistadora 1: O salário é maior? Vale a pena essa diferença em relação ao público, o salário do particular?

Janete: Assim, o salário é maior, e se tornar muito maior, porque eu tenho a gratuidade da Isabela. É como se o meu salário lá, fosse de cinco mil reais, porque eu tenho a gratuidade dela. E não posso nem pensar em abrir mão, porque só de escola pra ela, antes, eu pagava mil e “cacetada” de escola. Então eu economizo isso. O salário é bruto é três mil e duzentos, com mais do que eu não pago de escola pra ela, e assim eles levam a minha alma junto. Eu falo pro Gustavo, é meu físico e meu espírito que eles levam junto.

Entrevistadora 1: É e provavelmente levam sua alma, também, porque estaria na outra escola, porque aí você acaba privilegiando a escola particular do que a escola pública.

Janete: Não, Lud, eu confesso, que quando eu estou, assim, no ano passado, foi muito difícil conciliar, que foi meu primeiro ano no particular, eu não conseguia conciliar, eu acabava, assim, quando as crianças, as vezes eu dava uma atividade pra eles. Corrigia alguma tarefa, assim, eu realmente não conseguia conciliar. Mas este ano quando eu estou na Guararapes, eu estou na Guararapes, eu me dedico, exclusivamente a Guararapes.

Entrevistadora 2: Mas e os momentos de planejamento? Você costuma usar?

Janete: Dia de blocagem, quando eu estou na blocagem, eu faço primeiro tudo que eu tenho pra fazer da Guararapes. Quando eu acabo de fazer da Guararapes, até pego alguma coisa do particular mas normalmente, por exemplo, como lá é primeiro ano, o que eu posso aproveitar de material deles. As vezes assim, uma folha de atividade, se eu posso aproveitar, eu aproveito pra Guararapes, que ai é uma forma de eu também utilizar o meu tempo. Se tem alguma sobra e dá pra aproveitar, fazendo alguma adaptação eu aproveito, e levo. Eu modifico alguma coisa, tiro obviamente o que está tarjado, recorto, eu mudo o cabeçalho: “Escola Guararapes

Candido”. Um texto, dá pra aproveitar, ai eu aproveito, sugestões que são legais, uma história que foi legal, uma poesia que eu usei, que eu possa aproveitar, ai eu aproveito com eles, quando e o caderno pedagógico, ai não tem como aproveitar, não tem jeito. O Dilermano, por exemplo, foi uma história que eu trabalhei com eles no ano passado, ai eu aproveitei, mas tudo não tem como aproveitar, até porque são cobranças muito diferentes.

Entrevistadora 1: Agora, a gente vai tentar falar um pouquinho, se você conseguir, coisas mais conceituais mesmo, sabe? Uma mudança conceitual que foi acontecendo com você, sobre o que é alfabetizar, o que é ensinar língua escrita, na continuação da alfabetização. A gente pegou um pedacinho de uma coisa que você fala lá, você fala sobre alguns temas dentro disso, {O vídeo é apresentado neste momento}. Você fala de algumas concepções, né? Mostrando quando você fala do seu trabalho, mas você já está pensando, as crianças alfabéticas, ou que tem que primeiro escrever palavras, pra depois chegar no texto. Você tá falando um pouco do seu entendimento sobre isso. Você acha que esse conceitual, essa maneira de se relacionar, com o que deve ser ensinado, os caminhos do pequeno pro grande, do grande pro pequeno, em que você tá focalizada pra avaliar o desenvolvimento das crianças, foi se modificando? Quero dizer, suas mudanças de concepção em relação ao trabalho de leitura, de escrita, de oralidade e de gramática, vamos dizer assim, de conhecimentos lingüísticos gerais que você possa tá trabalhando, você acha que isso mudou?

Janete: Acho que sim, Lud.

Entrevistadora 1: E o que assim, teria um que, um conceitual, você falaria do construtivismo, das outras fases, você fala também de textos, você fala de algumas coisas ai.

Janete: É, eu acho que sim, mudou porque eu acho que agora, eu já, tenho trabalhado, com eles, partindo, muito dessa diagnose que eu faço com eles. Quando eu peguei esse grupo, eu procurei fazer uma diagnose com eles, pra tentar, atendê-los, exatamente a partir daquilo que eles precisavam. Agora em 2013, eu percebi que assim, crianças alfabéticas, eu tinha umas sete, ou, oito, só, no terceiro ano. E aí não adianta eu querer partir, com textos enormes, pra eles, conforme já vinha orientação da secretaria, porque não vai dar certo, até porque eu tinha um grupo

grande de crianças que estavam silábicas ainda, e silábicas só usando vogais. Então, eu fui fazendo um trabalho bem direcionado pra conseguir ir aumentando o conhecimento deles. Antes, eu já ia partindo com eles, meio que não respeitando. Não é que eu não respeitasse, como é que eu posso te explicar?!

Entrevistadora 2: Não seria considerando?

Janete: Eu acho que antes eu não me apropriava tanto dessa teoria, pra ir um pouco mais devagar. O que eu fazia antes, já que não tava todo mundo no mesmo nível, eu começava do zero pra todo mundo, entendeu?

Entrevistadora 1: Você fala aí, eu tinha anotado aqui, heterogeneidade.

Janete: Assim já que não tá todo mundo igual, “Para tudo, vamos todo mundo começar do zero”. Gente, eles estão no terceiro ano eu tenho que mesclar esse grupo, e quem tá lá na frente vai ter que ir, e quem tá aqui atrás, vai ter que dar um jeito de chegar lá na frente. Então, eu fui tentando respeitar onde cada um estava, pra fazer com que eles fossem caminhando. Antes o que eu fazia, eu parava tudo e começava do zero com todo mundo, porque é a forma que eu conseguia me organizar. Hoje, eu já consigo me organizar, de forma a atender todos eles em pequenos grupos, em suas diferentes demandas. E aí, assim, é o que eu digo, fui me apropriando desses diferentes momentos que eles podem estar, e conseguindo atender cada um de maneira diferente, para que eles possam caminhar. No momento que a atividade é diversificada, você vai trabalhar, ou com alfabeto móvel, ou se você vai dar uma atividade de folha, ou se você vai dar uma atividade de leitura, “:- Ah pra esse aqui é uma cruzadinha”. Ou até os que já estão alfabéticos, um alfabético que não acrescenta a terceira letra na sílaba, não acrescenta a quarta letra na sílaba, que isso é o que acontece. Você tem até nessa turma, a gente tinha as crianças estavam alfabéticas, mas que não acrescentavam a terceira letra na sílaba. Você tinha o que estava silábico, mas era um silábico de vogal, ele precisava usar o recurso, da consoante. Cada um, eles tinham a carência de recursos diferenciados, eles precisavam aumentar o repertório deles de consoantes. E aí assim, eu tava sim realmente, muito confusa com o que eu ia fazer. E você atender as crianças com tantas questões diferentes, é realmente muito difícil, então era parar, tinha que separar, limpar o que cada um precisava, reorganizar as criança e partir pro trabalho. Antes eu ia parar e começar tudo de novo, então eu acho que

amadureci nesse sentido de atender cada um, no que eles precisavam. E assim eu fui limpando. Em outros momentos, a atividade coletiva é igual pra todo mundo, porque não dá também pra você ficar, até que eles estejam mais ou menos no mesmo nível, trabalhando só, com palavra e frase, palavra e frase, não dá. Tem um momento que é coletivo, que você vai trabalhar com o texto, que você vai trabalhar com recursos, que eles não vão ficar palavra e frase, palavra e frase o tempo todo. No momento de avançar, eu não tenho como pedir pra uma criança que tá escrevendo, só usando recursos de vogais escreva um texto. O mínimo que ela precisa estar é alfabética pra que ela consiga escrever pelo menos um texto, eu pelo menos acredito nisso, pode ter gente, pessoas que podem acreditar de outra forma. Mas eu acho realmente, o que ela precisa, é estar usando recurso das palavras, palavras escritas pelo menos com sons de vogais, pra tentar escrever um texto. Não que eu não vá apresentar um recurso de um texto pra ela, escrito. E lá vai ter contato com o texto, eu vou ler.

Usei o recurso da reescrita de textos com eles, eles têm textos na mão, eles lidam com a estrutura de um texto, mas para eles escreverem textos, com autonomia ainda, eu acho que eles precisam de recursos prévios pra isso. E naquele momento ali, que é ele escrevendo, eles têm que avançar de outra forma pra conseguir chegar, posteriormente a uma escrita sozinho. Eu acho que eu não tinha, antes disso, e aí na insegurança do professor, pra hoje fazer esse trabalho, que a gente chama diversificar, ver o que cada criança precisa na sua insegurança, ele acaba indo pra silabação, que é o que dá mais segurança. Viu que a turma, tá assim nesse nível, um está escrevendo, bola, batata, o outro não está escrevendo nada. Bate o desespero, vai recorrer à silabação, que é o que dá mais segurança, não tem jeito, eu já recorri muito pra isso. Você até tenta no início, você vai lá no primeiro semestre, tenta diversificar pra lá e pra cá, o professor até tenta. Agora, na falta dos recursos, que seja assim de um grupo de estudo, que dá essa base que a gente tem, ou até da prática da sala de aula por um tempo, o professor vai entrar num desespero, vai ver que a turma não te respondendo. Ele vai chamar ali o aluno, e vai fazer a silabação, que é o que vai dar a segurança. Eu já fiz isso muitas vezes, a gente entra num grau de desespero quando a criança não aprende, vai pegar ali aquele caderno do futuro, vai xerocar ele todinho ou vai pegar uma outra cartilha,

que no desespero, muito professor compra também. Já comprei muito, com o meu dinheiro, no desespero.

Entrevistadora 1: Mas esse ano você usou isso?

Janete: Não.

Entrevistadora 1: E os cadernos pedagógicos, Janete?

Janete: O caderno pedagógico no primeiro ano é muito bom.

Entrevistadora 1: Mas você está no terceiro.

Janete: Eu estou no terceiro, mas eu já peguei emprestado com a Nina dois.

Entrevistadora 1: Pra usar no terceiro?

Janete: Já, peguei dois emprestados, tem no terceiro ano, mas não atende o aluno que não está alfabetizado. Já peguei dois emprestados com a Nina pra xerocar, para usar com os que não estão.

Entrevistadora 1: Os outros estão no caderno pedagógico?

Janete: Estão, mas tem que ter, tem algumas crianças, lá no terceiro ano, tem uns três ou quatro que, já não sei mais o que eu faço. A direção, nesse período que eu to em greve, a greve é minha, de manhã. Mas na teoria, a tarde que está atendendo é a direção. A direção aproveitou que eu tava em greve, liberou também. Mas quando uma professora voltou de licença, telefonou mandando que eles fossem, que foi a diretora adjunta, que aproveitou e liberou também. Aí, segundo a coordenadora, todo mundo tá lá sem saber o que fazer com quatro crianças, a gente já não sabe o que faz, nem com caderno pedagógico no primeiro ano, com todas as alternativas é difícil.

Entrevistadora 1: Esses quatro, né? Não estão alfabetizados? E aí eles vão pra outra escola?

Janete: Nem pré-silábicos estão.

Entrevistadora 2: Nem pré-silábicos?

Janete: Primeiro estágio, é pré-silábico, estão pré-silábico, mas ainda aquele primeiro pré-silábico, só faz o primeiro “r” do nome, o resto é bolinha, pauzinho.

Entrevistadora 2: Isso é fase da garatuja, na idade deles isso é preocupante, né?.

Janete: Quatro meninos... Não, peraí! Dois fazem isso, os outros dois escrevem o nome.

Entrevistadora 2: Só o nome, mas esses dois aí, que estão na fase da garatuja, seria bom pedir um tipo de avaliação.

Janete: A gente já pediu avaliação da Helena Antipoff, não adianta.

Entrevistadora 2: A UFRJ mesmo, aqui, faz um trabalho bem legal.

Janete: Já foi gente da saúde lá, a gente pediu parceria com pessoal da saúde, que vai equipe móvel lá, mas não...

Entrevistadora 1: E quanto aos demais, que estão já alfabetizados, caminhando, o caderno pedagógico do terceiro ano, você acha um bom trabalho, a concepção?

Janete: Assim, como eles estão, o caderno do terceiro ano, assim, porque, conforme eu te falei: Eu recebi oito crianças que estavam alfabéticas, mas assim, eram crianças alfabéticas, não acrescentavam a terceira letra, algumas assim. Regularidades da língua ainda não usavam, não usavam assim ‘rr’, alguns não usavam ‘lh’, ‘nh’. Não posso nem dizer assim, das irregularidades, que isso daí são coisas que agora, a gente tá trabalhando e eles me perguntam, com ‘ç’? É com ‘s’? A gente vai escrever e conforme a gente for escrevendo, vocês vão aprendendo usar. Mas o que era regular, eu acho que no terceiro ano, eles deveriam saber usar, porque existe uma regra. E aí eu ensinei pra eles a regra do uso do “rr”, “lh”, “nh”, que eles já deveriam saber usar, que não é “familhia”, é família, não é ‘alhio’ é alho, essas coisas no terceiro ano, eles já deveriam ter se apropriado pra usar. Então, a gente foi ensinando, esse ano, “gue”, “gui”, quando é “ge” “gi”, “jê”, tudo a gente foi usando, ‘m’ e ‘n’, antes de ‘p’ e ‘b’, coisas que eles foram aprendendo esse ano.

Entrevistadora 1: Segundo ano eles foram com quem?

Janete: Segundo ano eles foram com mesma professora do primeiro ano, a Danielle. Só duas crianças, não, só uma criança que chegou esse ano, fazendo uso disso, e

eu também tive uma questão com eles, com relação a matemática, né? A matemática eles não faziam conta com reserva e recurso, eu também tive que ensinar, multiplicação e divisão. Então assim, houve um desgaste, de tempo, de carências, com eles que se foi correndo atrás. Verbos são coisas que são cobradas, no caderno pedagógico desse ano que tá sendo trabalhado com eles, e eles ainda não dão conta. O caderno pedagógico do terceiro bimestre, já veio cobrando assim, problemas com duas operações, situações problemas com duas operações, eles ainda não entraram.

Hoje, eu tava até pensando em telefonar para a coordenadora, que a greve acabando, vem a questão da reposição das aulas, como é que vai ficar, provavelmente, vai ser dia de sábado.

Entrevistadora 1: Vai ter reposição?

Janete: Vou repor, com certeza.

Entrevistadora 1: Eu não sabia, que a greve estava prevendo isso, que os professores dos pequeninhos, estavam prevendo isso, porque é difícil.

Janete: Mas, tem que ter reposição, porque se não corta ponto, tem que ter.

Entrevistadora 1: Os pequeninhos foram lá pra escola, o CAp também fez isso.

Janete: Porque se não tem corte de ponto, tem que ter reposição.

Entrevistadora 2: Se não é descontado, tem que ser trabalhado.

Janete: Se não tem desconto, tem que ter reposição e reposição tem que ser dia de sábado.

Entrevistadora 1: Bom, Janete, mas e esses também, que estão mais homogeneizados dentro do parâmetro, trabalho de leitura e escrita, como é que tá?

Janete: Estão lendo bem, a escrita de textos, a pontuação também entrou esse ano como uma novidade pra eles. Eles, estão assim, o trabalho de reescrita ajudou muito eles, foi o que ajudou eles a fazer uso dos sinais de pontuação.

Entrevistadora 1: Daquele tipo que você relatou na apresentação de prática?

Janete: Presença e ausência do narrador, dos pontos, travessão, eles acharam o máximo. A vírgula é muito difícil pra eles usarem, eles usam a vírgula quando está separando elementos, a vírgula no meio do discurso eles não usam e ponto final também. O ponto final é quando eles terminam o texto, o ponto final pra ser a pausa. É processual, até porque tá sendo uma novidade pra eles, mas o sinal de pontuação, quando é o diálogo, eles usam direitinho, o ponto de exclamação, tá no meio da frase, entra um ponto de exclamação.

Entrevistadora 1: Mas eles escrevem textos?

Janete: Os que já estão alfabéticos, escrevem, escrevem textos, leem. A leitura tá bem mais a frente da escrita pra eles.

Entrevistadora 2: O que você chama de trabalho de reescrita, assim eles produzem, você revisa com eles, e eles reescrevem?

Janete: Como?

Entrevistadora 2: Esse trabalho de reescrita, como é que funciona? Eles produzem um texto inicial, aí você revisa com eles?

Janete: Faz de várias formas, ou eles reescrevem um texto trabalhado com eles, ou eles fazem um texto de autoria deles, eu reviso, com eles, e eles reescrevem.

Entrevistadora 1: A gente deixou de passar algum, Fernanda? Pulou algum?

Entrevistadora 2: Não, a gente tá indo agora pro quarto, que é o último trecho.

Entrevistadora 1: Ah! Tem um trecho, bem que eu sabia que tinha mais um.

Entrevistadora 2: E assim, a gente vê que a escrita, quando você foi desenvolvendo o trabalho do Dilermano, você ia escrevendo no quadro, trazendo a escrita como esse recurso de a vamos a reescrita, pra gente compilar as informações que a gente puxou do texto. Então, a gente vê uma valorização maior da escrita nesse seu trabalho, até mesmo, fora dos momentos realmente, de vamos escrever, vamos reescrever. Então, a gente traz um trequinho disso, de você falando disso que é bem legal.

(Exposição do último momento do vídeo)

Janete: A gente foi marcando, a gente foi destrinchando a história toda, porque eu ia parando a história com eles, e aí a gente foi analisando o livro todinho.

Entrevistadora 1: Pedacos e temas, né, momentos.

Janete: Os espaços que apareceram na história, o novo morador era um cara esquisitão. Por que ele era esquisitão? E aí eles iam fazendo a interpretação.

Entrevistadora 1: É um trabalho de leitura do livro, com a escrita das crianças acompanhando como a maneira de tá significando essa leitura, sabendo se eles estão realmente entendendo.

Janete: Ele tem tarefas, até no caderno deles. Por que o novo morador era um cara esquisitão?

Entrevistadora 1: Você acha que com o EPELLE, eles passaram a escrever mais, você passou a ter preocupação de botar eles pra escrever ou não?

Janete: Escreveram bastante.

Entrevistadora 1: Uma coisa é essa reescrita, que a gente tem que significar o que é. Outra coisa, assim, textos deles, textos das crianças, tão presentes na sua prática, tem uma produção das crianças hoje, agora? Estamos em agosto, embora esteja em greve, setembro de 2013.

Janete: Esse trabalho, foi mais no início. Eu investia mais na escrita, assim, foi aquilo que eu falei lá no início do trabalho. Não tinha muito escrita de textos, era mais assim, escrita desses registros, o novo morador era um cara esquisitão, por quê? Eram bastante tópicos, de frases, de tópicos.

Entrevistadora 1: Então, texto infantil não tá muito presente aí na sua prática não. A produção de texto infantil, seja individual, seja coletivo, que seja uma produção deles, isso aí não é uma coisa que o EPELLE ainda fez.

Janete: Ainda não.

Entrevistadora 1: No colégio particular, nem na alfabetização.

Janete: No particular, eles acabaram de escrever um texto de quatro páginas.

Entrevistadora 1: Coletivo?

Janete: Em dupla.

Entrevistadora 1: Cada dupla, escreveu um diferente?

Janete: Eu trabalhei pra eles dentro dessa coleção, tem um livro chamado “ Morreu Tio Eurico Rubião ficou Rico”. Eles acabaram de reescrever o livro inteirinho. Tá aqui.

Entrevistadora 1: Mas é uma reescrita do livro.

Janete: Reescrita do livro.

Entrevistadora 2: E como é que funciona essa reescrita do livro, eles mudam alguma coisa?

Janete: Eles escreveram na íntegra, tá aqui, quer ver?

Entrevistadora 1: Mas eles escrevem o livro?

Janete: Eles escreveram o livro inteiro, só eles.

Entrevistadora 1: Mas, o que você tá chamando de reescrita? Isso que a gente não tá entendendo.

Entrevistadora 2: É tipo, eles copiam a mesma coisa? Como é que funciona, eles mudam?

Janete: Eles não mudaram a idéia, com o texto olha pra eles, a gente tem um trabalho imenso na história.

Entrevistadora 1: É uma paráfrase.

Entrevistadora 2: Você conta oralmente, eles escrevem?

Janete: Eles reescreveram, respeitando a idéia do autor. Entendi, isso se chama paráfrase?

Entrevistadora 1: É, a gente vai ver isso, essa questão da reescrita já foi um tema que saiu no primeiro semestre. A gente vai ter que aprofundar isso aí agora no segundo semestre, urgentemente. Leitura e escrita, acho que foi.

Entrevistadora 1: Primeiro, tem uma pergunta embutida aqui, que a eu tinha botado, e que a Fernanda muito queria saber. Não sei se a Janete vai dizer, porque ela já falou um pouquinho. É se, na sua vida de professora, a sua vida de Janete, você passou escrever mais ao longo da sua experiência no EPELLE, escrever qualquer coisa, escrever carta pro seu marido, email, a escrita continua desse jeito, meio anestesiada?

Entrevistadora 2: E você acha que isso se reflete na sua prática? É uma coisa sua que se reflete, por exemplo, nessa coisa de não ter despertado ainda, pra essa coisa da escrita infantil, que nem a Lud falou, você acha que tem alguma relação. É uma coisa sua?

Entrevistadora 1: O fato de você não exigir tanto das crianças escreverem textos.

Janete: Ah, deve ser, será que é isso?

Entrevistadora 2: Há uma possibilidade, porque você trás o que é seu, suas característica pro seu trabalho, concorda?

Entrevistadora 1: Uma professora que gosta mais de escrever...

Entrevistadora 2: Vai trabalhar mais a escrita. Você mesmo falou que eles trabalham mais a leitura. O tempo inteiro, no começo você falava que você, pra ler, ler bastante, ler bem, ler com tranquilidade, e a escrita é mais.

Janete: Eu nunca pensei nisso.

Entrevistadora 1: E a Janete, tem a oralidade boa, quando a Janete toma a palavra.

Entrevistadora 2: Ela se desenvolve com tranquilidade.

Entrevistadora 1: Ela tá dizendo o que ele quer dizer aqui, to ocupando espaço, to adorando falar, ou então ao contrário, tem timidez de mais pra falar, ela também não tem timidez.

Entrevistadora 2: Na oralidade, você tá na medida certa. Você nem fala por falar, sem pensar no que tá falando, e também não é aquela pessoa tímida que não se coloca, que a gente não sabe o que tá pensando, se tá entendendo.

Entrevistadora 1: Sempre foi assim, sempre se colocou.

Entrevistadora 2: Uma característica sua.

Janete: É, eu nunca pensei nisso, será que é por isso que eu não boto as crianças pra escrever?

Entrevistadora 2: Se pensar, é muito legal.

Entrevistadora 1: Deveria, também, ela deveria esperar das crianças, que as crianças também falem, se ela é assim na oralidade, se for nesse paralelismo.

Janete: É, mas isso é verdade, porque a gente conversa muito, eles falam muito.

Entrevistadora 2: Do que vocês estão fazendo?

Janete: Muito, muito.

Entrevistadora 1: Bom, Janete, mas assim, como você sabe o objeto maior da nossa pesquisa é a escrita.

Janete: Eu não posso falar não? (risos)

Entrevistadora 1: Mas isso é um recurso, a gente já falou disso lá. Assim, que de repente você tá, agora com celular, né? A gente grava depois fica te escutando e aí escreve. Tá no cabeleireiro, tem que ficar esperando lá, aí pega uma cadernetinha, e começa anotar um monte de bobagem, que é um lugar, sei lá, que você tá meio relaxada. Esse lugar de anotação, de jogar as coisas assim, anotação oral, né. E aí Janete, quais são as suas intenções pra escrita do artigo, você tá animada?

Janete: Eu to muito animada.

Entrevistadora 1: A gente vai ter que fazer um investimento aí, daqui pro final do ano.

Janete: Esse artigo sai quando, Lud?

Entrevistadora 1: Até dezembro, tem que ficar pronto. Bom, a última pergunta, você já tá cansada, coitadinha, né? É sobre, não, primeiro tem duas, o futuro imediato e o futuro mais longínquo. O futuro imediato é a gente pensar, você como é que você tá é pensando, a sua expectativa pra esse segundo semestre? A gente vai trabalhar por seu pedido, o pedido de todas vocês, as concepções bakhtinianas e as idéias de

gêneros discursivos, é um estudo teórico que a gente vai fazer. Como você diz que a gente fala de Bakhtin, desse cara. Assim, você tem uma expectativa, vamos registrar agora nessa entrevista de o que pedir, que vai servir pra você agir diferentemente com os seus alunos?

Janete: Isso, realmente eu pensei muito, exatamente ontem, como estava lendo, ele de novo, eu estava relendo. Eu fiquei pensando, pra quê isso me serve em sala de aula?

Entrevistadora 2: E você chegou a alguma conclusão?

Janete: Não.

Entrevistadora 2: É pra isso que serve o EPELLE, né? Pra gente repensar. Mas, assim, a sua expectativa?

Janete: A minha expectativa, é que ele tem que servir, porque ele não ia ser tão famoso à toa. (Risos). Todo mundo fala dele, ele é citado por todo mundo, que é famoso na área de educação, todo mundo que vai pra congresso, todo mundo que tá grandão na faculdade, fez mestrado, fez doutorado, só fala dele, então alguma coisa ele tem que servir. Gente, não é possível.

Entrevistadora 1: Você, ainda não sabe o que?

Janete: Eu, não sei o que.

Entrevistadora 1: Final do semestre vamos perguntar pra ela:” E agora você, sabe?”

Janete: Eu espero, não me decepcionar. Todo mundo fala dele, gente ele tem que servir pra alguma coisa.

Entrevistadora 2: Como membras oficiais do “Bakhtin futebol clube”, né Entrevistadora? A gente acha que você não vai se decepcionar.

Entrevistadora 1: E aí a outra pergunta mais longínqua, é final de 2014, quer dizer em 2015.Você acha que a Janete, ainda, estará mais diferente ainda do que ela já está?

Janete: Com certeza, eu acho que esse ano, tá sendo um ano assim, crucial, na minha mudança, Lud.

Entrevistadora 1: É, ano que vem é o último ano, vou chorar quando acabar essa pesquisa, gente.

Janete: Vamos juntos continuar.

Entrevistadora 2: O que você acha que vai, principalmente mudar, quem vai ser a Janete em 2015, uma projeção?

Entrevistadora 1: Ela já falou uma coisa, que ela falou que ela quer um fazer mestrado. Nunca tinha ouvido isso da Janete.

Janete: É, eu queria muito investir, a minha única preocupação em investir no mestrado, é tempo, né?

Entrevistadora 2: É investimento de tempo grande.

Entrevistadora 1: Tem alguém aí, a chefe dela tá puxando a orelha dela.

Entrevistadora 2: Então a sua projeção pro futuro, sintetizando, é continuar estudando?

Janete: É com certeza, mas tem que ser à noite, e o problema do mestrado, é que o mestrado é a tarde.

Entrevistadora 2: Manhã e tarde.

Janete: Manhã e tarde, pois é. E manhã tem município, a tarde tem o particular, e professor tem que trabalhar, o dia inteiro.

Entrevistadora 2: É verdade.

Janete: Professor e estudo, assim, não casam muito.

Entrevistadora 1: É uma pena isso.

### 3. Transcrição - Entrevista com a professora Nina

Entrevistadora: Começamos escutando um fragmento da apresentação de práticas.

(Trecho de gravação da apresentação de prática transcrito)

Professora Nina: Vamos lá, como pra mim é o primeiro, é um caminho muito longo que eu vou traçar aqui no município, eu escolhi botar uma frase, “o caminho se faz caminhando” para dizer para vocês exatamente isso, estou no começo da minha caminhada, muita coisa eu não sei, quero usar esse espaço para a gente discutir, e é uma frase que serve para eles, estão no começo.

Entrevistadora: E então, como tem sido para você esse “caminho que se faz caminhando” no EPELLE?

Professora Nina: é complicado falar, eu fui para o EPELLE porque a Ludmila estava lá na escola com a pesquisa, e eu inúmeras vezes estive no grupo de pesquisa, e nunca concretizei um mestrado, que era o que eu queria, ou achei que queria, não sei mais. E quando eu cheguei na Guararapes, eu pensei: com tantas escolas eu caí justamente em uma que tem uma pesquisa-formação da UFRJ, é muito destino. O que mais me entusiasmou foi a possibilidade de mestrado. Quando comentaram dos encontros, com a Lud, as doutorandas e as mestrandas, eu não acreditei. Eu fui com esse intuito, eu nem tinha bolsa. Sendo mais franca possível, meu interesse não era o que eu poderia aprender ali, mas o mestrado. Eu nunca falei isso antes, mas acho que faz parte. Eu peguei o EPELLE numa fase em que vocês já tinham estudado mais, a literatura toda foi mais no primeiro ano. A parte que eu peguei mais, 2012 do meio para o final, eu fiquei muito impressionada, um clima muito tenso, medo de falar da prática, das coisas que aconteciam. Isso me impressionou um pouco, eu fiquei mais acanhada. Em 2013 eu participei mais, em 2012 eu estava vendo “onde eu estou?”. Fora que ainda tinha a questão da bolsa, as pessoas pensavam: quem vai sair para a Professora Nina pegar a bolsa? Eu tinha a preocupação de me conter mais no EPELLE pra não criar um desconforto na escola.

Entrevistadora: E em algum momento isso criou um problema na escola?

Professora Nina: Em momento nenhum, porque todo mundo da escola sabia que eu estava ali com outro objetivo, não para pegar a bolsa. Sempre fui muito verdadeira

com elas. A mudança nesse caminho, com a troca das bolsas, oficial, as coisas ficaram claras, eu fiquei mais à vontade no EPELLE, aconteceu nas férias, já começamos o ano letivo eu no EPELLE, com bolsa, eu não precisava me preocupar se isso ia pegar bem ou pegar mal. Aí eu consegui me envolver mais com o EPELLE. A parte do caminhar junto aconteceu muito mais por eu ter sido convidada pela direção da escola a assumir a alfabetização, coisa que eu nunca tinha feito, minha formação era toda voltada para a Educação Infantil, e eu continuei com a minha turma e fui para a alfabetização. Aí meu interesse mudou no EPELLE, porque eu tinha um compromisso, eu tinha que alfabetizar aquelas crianças. Eu estava num grupo de formação de professores, com foco na formação de leitores, então eu vi: o EPELLE é um lugar que eu vou usar muito para me ajudar a alfabetizar essas crianças. Foram todas as circunstâncias, tudo conspirou a favor. O convite da direção, o envolvimento com a minha turma, eu não podia ir para a alfabetização à toa, e estar num grupo que discute alfabetização... Isso me bagunçou um pouco. Eu mudei, não acho que é a mesma coisa e estar com meus estudos voltados para a alfabetização, e estar com os estudos voltados para tentar o mestrado. Por isso essa ideia de caminho, meu caminho mudou dentro do EPELLE, claro que eu não deixei de querer fazer o mestrado, em momento algum, mas quando eu entrei no EPELLE eu queria isso, e quando esse meu compromisso com a escola e com as crianças aconteceu, eu vi que era um espaço com tanta gente que estuda e que alfabetiza, e que eu podia ser alfabetizadora.

Entrevistadora: Tem algum momento que você destaca? Discussões, apresentações...

Professora Nina: Muitas coisas, porque eu demorei para entender a dinâmica do EPELLE, é diferente. Quando eu entendi e comecei a aproveitar o que a gente discutia na minha sala de aula, foi o melhor para mim, como as apresentações de prática. Não em si as atividades que as colegas propunham, mas as discussões de conceitos que surgiam a partir daí. Na minha apresentação mesmo. Eu posso estar fazendo uma análise errada, mas eu percebi que depois da minha apresentação as pessoas ficavam mais à vontade para se apresentar, antes eu sentia que elas tinham medo de ouvir possíveis críticas. Depois disso, eu acho que mudou, pensavam mais em apresentar e ver o que acontecia, sem medo. O tema da reescrita, que surgiu na minha apresentação, foi um tema importante.

Entrevistadora: E as relações, quem você destaca no EPELLE?

Professora Nina: A Denise, minha “personal EPELLE”, que me deu uma atenção exclusiva, eu levava situações da minha turma e ela sempre me ajudava a pensar uma alternativa. As pessoas que eu sentia que podia falar na mesma língua, dos conceitos, era você e a Bruna, porque educação é filosofia, e eu sempre me identifiquei muito com a sua fala e da Bruna, mesmo nas discordâncias. A Denise acabou saindo mais, em 2013 quando eu me soltei mais ela não estava mais tão no grupo. Na escola, a coordenadora me ajudou muito, porque a direção da escola é horrível, e quando a ela assumiu a coordenação e tomou a frente, ela blindou a gente. Até a coisa chegar na gente, a coordenadora já tinha negociado muito. O grupo se uniu mais com a saída da Danielle. Com a saída dela, a gente pode falar mais abertamente. Essas coisas ajudaram na minha formação, porque eu pude trocar mais com as outras colegas, com coisas que ela trazia de cursos que elas fizeram. Essas mudanças ajudaram muito. Eu saí da escola, e peguei o amparo educacional, porque as coisas que a direção faz, não dava mais.

Entrevistadora: Partindo para um segundo momento da nossa entrevista, a gente vai ouvir um pouco você falando sobre suas ideias na apresentação de prática.

(Trecho de gravação da apresentação de prática transcrito)

Professora Nina: Eles já pensam sobre a escrita, desde a educação infantil, não dá para pensar que a criança chega na alfabetização vazia.

Entrevistadora: Você sempre embasa as suas falas, você traz conceitos, e mobiliza o grupo em torno dessas discussões. Como o EPELLE influencia você nisso?

Professora Nina: Analisando a diferença do que eu faço para o que o EPELLE propõe, eu já tinha por formação mostrar para a criança que a escrita está em tudo, na vida dela e na minha também. No EPELLE eu aprendi a conhecer esses conceitos, um nome para aquele tipo de prática que eu não antes detalhasse tanto. Quando a gente faz assim na sala de aula com a escrita, é muito real, e quando você lê na academia, parece forçado, precisa articular com a prática, quando você pensa na prática, vem o significado. A escrita da criança está ali, não estou forçando a barra.

Entrevistadora: Tá certo... Vou passar outro trechinho da sua prática para podermos conversar.

(Trecho de gravação da apresentação de prática transcrito)

Professora Nina: Eu não me preocupo em ter agora a lista das questões teóricas dessa escrita coletiva, mas muito mais da nossa conversa e a gente vai poder aproveitar mais a experiência uma da outra, a ajuda das universitárias.

Entrevistadora: Então, essa sua visão de trabalho coletivo e colaborativo, o que tem de EPELLE nesse seu trabalho? O EPELLE foi importante nessa constituição?

Professora Nina: Foi muito importante, porque eu sempre via as meninas discutindo conceitos de etapas da aquisição da escrita, que eu não focava tanto por estar na Educação Infantil. No caso da reescrita, a parceria me fazia mais motivada a encorajar as crianças a escrever, a ler, mas na intervenção eu sentia que faltava um know-how, e no EPELLE eu queria aproveitar justamente sobre essas intervenções, e eu queria convidar o povo a pensar isso comigo, e na apresentação de prática isso é possível.

Entrevistadora: E a professora Nina, qual sua relação com a escrita, você registra?

Professora Nina: Eu sou muito rebelde com a escrita, tenho uma dificuldade em escrever alguma coisa porque me mandaram escrever. Eu escrevo textos, até mesmo sobre o EPELLE, mas eu não me sinto à vontade de mostrar para ninguém. Essa escrita minha é mais bacana do que essa escrita para o outro. Quando a IC me pediu um nome fictício para o projeto, eu escrevi uma poesia sobre qual seria o nome. Eu sei que não posso ser assim, rebelde com a escrita.

Entrevistadora: Agora vamos falar sobre a escrita infantil.

(Trecho de gravação da apresentação de prática transcrito)

Professora Nina: Dessas histórias todas do livro, eu escolhi a história que eles dominam melhor, a Chapeuzinho Vermelho. Claro que você pode mudar isso ao longo do tempo, eu preferi tirar essa dificuldade do caminho, trabalhar com uma história que eles já conheciam.

Professora Nina: Dentro dessa sequência de atividade, eu julguei que seria mais conveniente, foi muito específico. Ali achei, que poder uma história decorada, no começo do ano, era melhor, e tinha sentido para eles. A minha turma adora ciências, e a primeira notícia de jornal que eu levei foi de um meteoro que caiu, mas eu conhecia o grupo bem.

Entrevistadora: Pensando no EPELLE nesse semestre, o que você acha que esse trabalho de Bakhtin causou em vc?

Professora Nina: Não me saciou, preciso ler mais, o pouco que eu li, me parece ser mais esmiuçado, não é instantâneo. Mais estudos, mais voltados para a prática. As pessoas tem dificuldade mas não querem fazer pergunta, e eu com o caderno cheio de perguntas, me sentia pouco à vontade.

Entrevistadora: E depois do EPELLE, quem você acha que vai ser a professora Professora Nina?

Professora Nina: Eu acho que eu vou ficar muito mais focada na questão da alfabetização. Quando eu saí da Guararapes e fui para o amparo no Borel, as diretoras conversaram comigo para saber o que eu fazia na Guararapes. Eu contei e elas falaram: “Ah, então você é professora alfabetizadora?” Eu fiquei assim... pensando... Sou. Sou professora da Educação Infantil, mas agora sou professora alfabetizadora e isso tem muito de EPELLE. As pessoas da Educação Infantil tem muito medo de ir para a alfabetização, mas o EPELLE foi aquele “vai, que a gente está junto”, e isso foi muito importante. Eu iria para a alfabetização, mesmo sem o EPELLE, pelo desafio, mas eu me senti muito mais segura. Eu acho que o fruto que vai ficar é eu ser professora alfabetizadora, não me vejo no segundo ano, eu estou de licença, mas se eu puder eu vou continuar na alfabetização.